



Уральский  
федеральный  
университет

имени первого Президента  
России Б.Н. Ельцина

Уральский гуманитарный  
институт

ПОЛИЛИНГВИЗМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ  
В КОММУНИКАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА  
В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ:  
НАКОПЛЕННЫЙ ОПЫТ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Международная научно-практическая  
конференция

Екатеринбург, УрФУ,  
16–17 ноября 2018 г.



УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

ПОЛИЛИНГВИЗМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ  
В КОММУНИКАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА  
В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ:  
НАКОПЛЕННЫЙ ОПЫТ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Международная научно-практическая конференция  
(Екатеринбург, УрФУ, 16–17 ноября 2018 г.)

Сборник статей

Под научной редакцией  
М. Ю. Гудовой, М. О. Гузиковой, Е. В. Рубцовой

Екатеринбург  
Издательство Уральского университета  
2019

УДК 378.4:81'246.3(063)  
ББК Ч448.7(2)я43  
П502

Подготовлено при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18  
«Полилингвизм в эпоху постграмотности:  
философско-культурологическое обоснование  
и методико-педагогическая разработка  
модели полилингвального образования»

Научные редакторы:  
М. Ю. Гудова, доктор культурологии,  
профессор кафедры истории философии,  
философской антропологии, эстетики и теории культуры УрФУ;  
М. О. Гузикова, кандидат исторических наук,  
директор департамента международных отношений УрФУ;  
Е. В. Рубцова, кандидат философских наук,  
доцент кафедры истории философии,  
философской антропологии, эстетики и теории культуры УрФУ

П502 Полилингвизм и поликультурность в коммуникационно-образовательном пространстве университета в эпоху постграмотности: накопленный опыт и перспективы развития : Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, УрФУ, 16–17 ноября 2018 г.) : сб. ст. / под науч. ред. М. Ю. Гудовой, М. О. Гузиковой, Е. В. Рубцовой ; Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 298 с.

ISBN 978-5-7996-2462-0

В сборник вошли статьи российских и зарубежных ученых, обобщающих опыт полилингвального образования в поликультурной университетской внутренней и внешней среде. В первой части сборника собраны статьи, рассматривающие полилингвизм и поликультурность внутри коммуникационно-образовательного пространства и сообщества университета, а во второй части – во внешней коммуникационно-образовательной среде университета – в медийном и художественном полях. Сборник будет интересен ученым, исследующим полилингвизм и поликультурность как феномены университетской культуры, а также проблемы методики создания полилингвальной и поликультурной университетской среды в условиях постграмотности.

УДК 378.4:81'246.3(063)  
ББК Ч448.7(2)я43

ISBN 978-5-7996-2462-0 © Уральский федеральный университет, 2019

# **1. ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО И УНИВЕРСИТЕТСКОЕ СООБЩЕСТВО**

УДК 316.74:37.01+378.4+374.7+004.032.6

**М. Ю. Гудова**

д-р культурологии, проф. УрФУ  
Екатеринбург

## **ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ: КОММУНИКАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА\***

Коммуникационно-образовательное пространство современного университета анализируется в методологии постграмотности, что приводит к переосмыслению содержания и объема традиционных понятий: диалог, полилингвизм, поликультурность. Наличие коммуникационного посредника — компьютера (гаджета) и программ машинного действия компьютера (гаджета) меняет субъектов, характер и содержание диалога в университетской среде. Делается вывод о том, что удвоение пространства, каналов и технологий коммуникации в современном университете не приводит к автоматическому становлению полиязычия, поликультурности и мультимодальности как ценностей в университетском диалоге культур.

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

**Ключевые слова:** эпоха постграмотности, диалог культур, коммуникация, пространство университета, коммуникационно-образовательное пространство, полилингвизм, полиязычие, поликультурность, мультимодальность.

Постграмотность — это субъект-субъектное свойство современной культуры, возникшее под давлением совокупности социокультурных факторов: возникновение и массовое распространение гаджетов и мобильного интернета; усложнение социокультурных связей и отношений за счет появления виртуальной сетевой культуры, сообществ и личностей; ускоренное обновление технико-технологической и знаково-семиотической внешней среды жизни человека.

Понятие «постграмотность» вбирает в себя как методологию исследования новой современной грамотности — критическое осмысление традиционной грамотности в отношении вербальных языков культуры, понимаемой как умение читать и писать, так и сущностные характеристики новой грамотности — ее синтетический и синкретичный характер. Поэтому постграмотности можно дать и другое определение: постграмотность — это совокупная грамотность современного человека в отношении различных языков культуры, текстов и гаджетов, а также сфер социокультурной жизни, получаемая и обновляемая на протяжении всей жизни.

Постграмотность, понимаемая не только как предмет, но и как методология исследований, радикальным образом меняет представления о полиязычии, коммуникации и диалоге в культуре.

Мы остановимся только на понимании полиязычия в современных гуманитарных науках: в лингвистике, культурологии и семиотике. В лингвистике это многоуровневая система вербальных языков, носителем которой является активный субъект речевой и/или письменной деятельности. Полиязычие в современной России описывается как трехкомпонентная система, где к основным компонентам относятся: родной язык, обеспечивающий этнокультурное многообразие современной России; русский язык как государственный язык, гарантирующий государственное единство России, и международный (мировой) язык, влияющий на взаимодействие в глобальном мире [7].

В компьютерных науках полилингвизм понимается как результат взаимодействия языка человека и языка компьютера (машины) [8]. Новые условия, возникающие в эпоху постграмотности — посредничество гаджетов на всех уровнях коммуникации при приеме-передаче информации: машинное письмо и машинная кодировка текстов; машины, считывающие тексты и коды; машины, обрабатывающие тексты, созданные человеком, и задающие его (человека) порядок действий при обработке информации, дающие человеку рекомендации и команды, определяющие время ожидания, а также длительность и скорость дискурсивного действия. В современном культурологическом знании дискурсивное действие понимается вслед за М. Фуко как языковые, словесные практики, определяющие и меняющие нашу жизнь [8]. Выбор и ответственность переходят в таком действии на новый уровень — они совершаются не 2–3 раза в жизни (где учиться, на ком жениться и у кого лечиться), с наступлением эпохи мобильного интернета и сетевой гиперподключенности, создающей непрерывную образовательно-коммуникационную среду, мы совершаем выбор ежеминутно, и в том числе самый главный выбор в жизни современного человека — человек управляет машиной (гаджетом) или гаджет (машина) человеком [9].

В современной критической педагогике проблема полиязычия осознается как проблема формирования новых навыков: программы речи, чтения, письма, перевода (программы человеческие, генетические и внегенетические, и программы машинные, компьютерные), отбора, оценки, понимания информации: понимание внутритекстовое, контекстное (погружение в культурный контекст при помощи мультимедийных возможностей гаджетов), интертекстуальное и гипертекстуальное [9].

В культурологии полиязычие осмысляется на фоне осознания изменения общей социокультурной ситуации, где все языки культуры: вербальные, художественные, научные и программирования, — существуют в едином ансамбле. (К примеру, для того чтобы прочитать сообщение из корпоративной почты в личной почте, мы должны создать для самих себя и машины алгоритм действий по пересылке сообщений или синхронизации двух почтовых ящиков, и затем осуществить его. Т. е. для того, чтобы осуществить

коммуникацию между людьми на вербальном языке или языке искусства (фотографии), мы должны осуществить коммуникацию с машиной посредством языка компьютерной машинной программы действий [9].)

И педагогика, и социология образования фиксируют, что изменяется субъект — носитель языковых навыков. Он становится обладателем навыков передачи-получения информации на языках, обращенных к человеку и определяющих его действия, и навыков передачи-получения информации, генерируемой и обрабатываемой искусственным интеллектом (агентом рационального действия) и его программным обеспечением (допустим, электронный словарь, переводчик) [4].

Изменяется также и сфера применения грамотности. Сегодня нужно уметь не только слушать и говорить лицом к лицу, записывать устные высказывания в виде письменного текста, но и общаться с применением средств удаленного доступа, вести электронную переписку, создавать и просматривать видеоклипы и фильмы, вести чаты, блоги, аккаунты в социальных сетях. В открытом глобальном мире все это основывается на полилингвальной и мультимодальной грамотности, т. е. грамотности в отношении различных вербальных языков, используемой в разных видах текстов, транслируемых при помощи гаджетов. Грамотность человека усложняется и становится многоуровневой: компьютерная, информационно-медийная и социокультурная грамотность [4; 6].

Пользовательская компьютерная (машинная) грамотность состоит в умении использовать программное обеспечение, обеспечивать оптимальное функционирование компьютера при помощи антивирусных программ и программ-оптимайзеров.

Информационно-медийная грамотность состоит в умении пользоваться поисковыми программами, находить и оценивать запрашиваемую информацию, отбирать информацию необходимого качества и уровня сложности, а также понимать / интерпретировать и обрабатывать эту информацию различными способами, создавать новые и оригинальные тексты [4].

Особенности работы одновременно в двух коммуникационных системах — «человек — человек» и «человек — машина» — делают



востребованной семиотическую грамотность, учет того, что компьютер обращает внимание на контекст внутритекстовый, а человек — на социокультурный. Машина (компьютер) опирается на логико-математический интеллект, а человек при вербальном общении использует не только лингвистический, но и общий интеллект. Общий (*general*) интеллект включает интеллект лингвистический, т. е. знание и умение использовать вербальные средства общения; интеллект коммуникативно-эмпатический, позволяющий настраиваться на волну другого человека, задействовав невербальные средства общения и коммуникации (это не только разговорные языки, но и языки искусства, использующие дополнительную, художественную выразительность); интеллект эмоциональный и пространственно-кинетический, также включающий в качестве языка сообщения звуковые ритмо-мелодические сигналы и мимику и жесты, пластику и пластические интонации в объемно-пространственных искусствах: танце, скульптуре и архитектуре [9].

Диалог для М. Бахтина — ключевое понятие, способ существования культуры как целостностного многообразия, в котором каждое проявление существует во множестве форм, выполняет множество дополняющих друг друга функций [1]. Закон множественности и изменчивости форм проявления гарантирует культуре устойчивость в сложной системе «культура — цивилизация — общество». Диалог культур, который в своей основе имеет вербальные языки международного общения и развитие межкультурных коммуникаций, традиционно рассматривается в рамках лингвистики как расширение и углубление знаний иностранных языков для осуществления многообразных мобильных связей и отношений в глобальном мире. Это связи и отношения как реальные, так и виртуальные, осуществляемые в сетевой интернет-среде. Между тем, как мы сегодня видим на многочисленных примерах, знание вербальных языков оказывается необходимым, но недостаточным условием для успешной межкультурной коммуникации. Это связано с тем, что семиосфера каждой культуры помимо вербального языка включает комплекс знаково-семиотических систем, которые Ю. Лотман относит к специфическим «языкам культуры» и «языкам искусства» [5].

Языки искусства — элементы сложной коммуникативной системы культуры. Их радикальное отличие от языков вербального общения состоит в том, что они обращены к различным каналам трансляции и восприятия информации и охватывают все возможные для перцептивной системы человека модальности. Знание языков искусства как средств невербального общения и коммуникации между различными культурами на этнокультурном, национально-государственном и международном уровне общения выступает надежным и эффективным средством компенсации недостаточной грамотности в отношении вербальных языков национально-государственного и международного общения.

М. С. Каган разделил понятия «общение» и «коммуникация» [3]. Общение он закрепил за бахтинско-буберовским пониманием заинтересованного диалога равно свободных, заинтересованных и ценных друг для друга субъектов, где никто не является один для другого средством, а только целью общения [2], а коммуникацию он определил как функцию однонаправленной, односторонней передачи информации, как способ донесения некоторого сообщения от отправителя к адресату, где каждый выполняет свою служебную функцию. Соответственно, общение оказывается процессом ауратичным и эмпатическим, а коммуникация — процессом формальным и формализованным, технико-технологическим.

Со времен М. Кастельса и Н. Лумана мы говорим о том, что пространство диалога в современном университете — это не только пространство реальное, но это еще и виртуальное пространство [4; 6]. Субкультура людей старшего возраста по-прежнему строится в реальном пространстве очного учебного, научного, досугового, административно-делового общения, использует в качестве канала трансляции информации и коммуникации университетскую газету, журналы и телевидение, а субкультура студенчества ушла на сайты университетов и связанные с ними социальные сети.

В пространстве университета сегодня непрерывно развиваются две тенденции: одна — менеджеритарная — на все более формально-технологическим образом организованное взаимодействие между субъектами университетского сообщества, их относительную атомизированность, другая — комплементарная — когда различные

субъекты сообщества стремятся эмпатически-ауратически дополнять друг друга до искомой универсальной университетской целостности в их (субъектов) ассоциированности: дерзости молодости с рассудительностью и мудростью зрелости.

Нарастающая технологичность проявляется во все более усиливающемся вторжении искусственного интеллекта в виде различного рода «агентов рационального действия», какими предстают автоматические системы сбора, обработки и управления информационными потоками в университете, в том числе такие сервисы, как STUDY, OFFICE.PRO, PURE, СЭД и др. Умение работать в этих системах и знание корпоративного сайта УрФУ становится элементом профессиональной информационно-компьютерной грамотности сотрудников университета.

Вершина вторжения машинного интеллекта и машинного языка в образовательный процесс — это мультимедийные и интерактивные онлайн-курсы. Технологичность взаимодействия не отменяет дополнительности, и онлайн-курсы применяются сегодня в трех технологиях обучения. Когда учебный процесс организуется не только при помощи аудиторных, но и интернет-технологий, и студенты, и преподаватели используют смешанную технологию обучения: с использованием курсов на медиатрансформере, или лекций на YouTube, или взаимодействия в социальных сетях, или технологий открытого образования, когда студенты изучают курсы онлайн по строго заданной программой технологии: одна неделя — одна тема — одна домашняя и контрольная работа. Сегодня различные формы обучения не отвергают, а дополняют друг друга. И система БРС, и система «Гиперметод» предстают как промежуточные, переходные системы, когда мы общаемся со студентами лично, а оцениваем формально и автоматически (машина сама считает, у кого сколько баллов на разных этапах обучения и в результате математических вычислений выставляет оценки). Такая технологизация имеет свои безусловные плюсы — снимает проблему субъективных недостатков преподающего и оценивающего субъекта, вопрос в том — что происходит с его достоинствами и достоинством, не ощущает ли он себя эксплуатируемым не только юным капитализмом, но и молодой машиной онлайн-управления

университетской жизнью? Особенности конкуренции в открытой образовательной среде, куда сегодня устремились российские университеты, состоят в том, что до тех пор, пока наши курсы обращены к русскоговорящим студентам, мы конкурируем с преподавателями из России и стран СНГ, как только мы создаем курсы на других языках — мы вступаем в конкуренцию с курсами преподавателей из других стран, где существуют свои научные школы, идеи и методы. Вопрос состоит в том, достаточно ли российские преподаватели и программисты, создающие такие курсы, конкурентоспособны в мировой системе образовательных услуг.

Если сегодня мы говорим, что лицо университета — это не только его люди, но и его информационный интерфейс в интернете, каким является, прежде всего сайт университета и связанные с ним группы в социальных сетях, то что мы обнаруживаем там? На каких языках ведется диалог в сетевом пространстве? Сайт университета существует на четырех языках — русском, английском, испанском и китайском. Сайт университета интегрирован с шестью социальными сетями: ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, Telegram. Сравним страницы университета на русском, английском и испанском языках. Легко обнаружить, что содержание и глубина проработки информации с переходом от первой кнопки — русский язык ко второй — английский язык, третьей — испанский язык и четвертой — китайский язык неумолимо сокращается, а обновления иноязычных страниц сайта осуществляются крайне редко.

Таким образом, мы видим, что, декларируя полилингвизм, на самом деле наше виртуальное лицо сохраняет русскоязычный монолингвизм и немного развивает билингвизм как владение вторым языком — английским. Аналогично обстоит дело и с мультимодальностью. Если русскоязычный вариант сайта включает материалы как вербальные, так и визуальные — коллекции фотографий, слайдеры, постеры и разнообразные видео, то иноязычные страницы сайта содержат в основном таблицы и тексты, часто даже без иллюстраций. Наиболее яркой и выразительной, показывающей и полилингвизм, и поликультурность, и мультимодальность, является страница, содержащая видеозаписи, где иностранные студенты из стран Африки, Юго-Восточной Азии и Латинской Америки читают русскую поэзию.

Искусство русской поэзии золотого и Серебряного века и современное искусство видеоклипа приходит на помощь, чтобы рассказать образно и конкретно-чувственно о нашей внутренней и скрытой интенции к полиязычию, поликультурности и полимодальности.

### Список использованной литературы

1. *Бахтин М.* К методологии гуманитарных наук // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. 2-е изд. М. : Искусство, 1986. С. 370–432.
2. *Бубер М.* Я и Ты: Специализир. информация по общеакад. программе «Человек, наука, общество: комплексные исследования» / отв. ред. П. С. Гуревич ; пер. Н. Файнгольда ; РАН, Ин-т науч. информации по обществ. наукам ; Всесоюз. межведомст. центр наук о человеке. М. : [б. и.], 1992.
3. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988.
4. *Кастельс М.* Галактика Интернет [Размышления об Интернете, бизнесе и обществе] / [пер. с англ. А. Матвеева ; под ред. В. Харитоновой]. Екатеринбург : У-Фактория : Изд-во Гуманитар. ун-та, 2004.
5. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Тарт. ун-т. М. : Языки русской культуры, 1999.
6. *Луман Н.* Медиа коммуникации / [пер. с нем. А. Глухова, О. Никифорова]. М. : Логос, 2005.
7. Многоязычие в образовательном пространстве (= Multilingualism in Educational Space) : сб. ст. к 60-летию проф. Т. И. Зелениной : в 2 ч. / под ред. А. Н. Утехиной, Н. М. Платоненко, Н. М. Шутовой. М. : Флинта : Наука, 2009. Ч. 1 : Филология. Лингвистика ; Ч. 2 : Педагогика. Лингводидактика.
8. *Фуко М.* Порядок дискурса // Фуко М. Воля к знанию: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет / сост., пер. с фр., коммент. и послесл. С. Табачниковой ; под общ. ред. А. Пузырея. М. : Касталь, 1996. С. 47–96.
9. *Черниговская Т. В.* Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. М. : Языки славянской культуры, 2013.

## CREATING MULTILINGUAL SPACES IN MONOGLOSSIC LANGUAGE EDUCATION

Teacher education programs in Canada prepare language teachers to address the learning needs of students from immigrant backgrounds who are learning both official languages (English and French). This is done with multilingual approaches to literacy and second language education to ensure the integration of language and subject content. This paper discusses a course for French language teacher candidates who will be teaching learners of both French and English. The discussion focuses on the constraints of official bilingualism on multilingual instructional practices for these teachers.

**Keywords:** multilingual pedagogies; French second language education; English language learners; official bilingualism.

Canadian schools have seen a steady increase in English language learners (ELLs) over the past few decades [9; 12; 14; 36], more recently due to the growing number of international students in especially secondary classrooms [11]. While sheltered specialist second language options do exist, the main objective is to have students participate in mainstream classrooms as much as possible [22]. Canada's official bilingualism policy provides for public education in English or French, both as a first and as a second language. For linguistically integrated students, there is general support for learning the second official language — which in English-speaking Canada such as British Columbia means French, whereas language-minoritized students are supported in learning the language of school instruction, in this case English. Teacher education programs must therefore prepare language teachers to address the language and cultural learning needs of students from immigrant backgrounds who speak neither of Canada's official languages and who are often learning not only one but both official languages as an additional language. In English

Canada, to support English learning across the curriculum [3; 8; 35; 40] teacher education programs are integrating courses focused specifically on multilingual approaches to literacy and second language education [6] to ensure that new teachers entering the classroom are equipped to integrate language and subject matter content.

This paper discusses one such program in a university teacher education program in Western Canada, which includes a mandated course for all teacher candidates that centers on the teaching of English as an additional language (EAL) in elementary and secondary school — from Kindergarten through to Grade 12. The particular focus in this paper is on a specialist cohort of French teacher candidates who are being prepared to teach French as a second language (FSL) in French immersion programs, an optional (K-12) bilingual program with content instruction in French. While in English Canada most immigrant-background students integrate into English language programs, more recently these students are choosing to also learn French. The growing presence of ELLs in French programs means that FSL teachers are providing instruction for French learners, some of whom are also in the process of learning English. Supporting dual language learners requires a multilingual conceptualization of language and language learning that aligns with multilingual pedagogical approaches by “building on the dynamic and complex language practices that are prevalent in all multilingual contexts” [20, p. 239]. An important aspect of moving beyond monolingual instructional approaches is that it allows for the valuing of students’ first language (L1) knowledge and prior learning experiences and the use of these as an integral resource in the learning of an additional language. However, the historical impact official bilingualism on language education in Canada continues to impose conceptual constraints in addressing the current reality of linguistically diverse classrooms. In discussing specifically the impact of institutional bilingualism on the teaching of FSL in Canada this paper argues that the monoglossic orientation entrenched in Canada’s linguistic duality creates a major obstacle for the integration of ELLs in French programs. It concludes by asking how we might move towards a multilingual approach in FSL education that acknowledges the value of French language learners’ L1 knowledge and experiences.

The mandatory course offered in the teacher education program in British Columbia is grounded in multilingual and multiliteracies pedagogies [4; 30] that provide for the expression of language learners' diverse linguistic, ethnic and cultural backgrounds as an important source of knowledge. Its research-based design is a response to the changing student demographics in the province and ELL's educational needs [14; 16]. An integral part of the multilingual approach is that teachers draw on students' prior knowledge as a learning resource, through translanguaging [19; 29], or the creation of dual language identity texts in different modalities which valorize students' literacy work in the school language, help connect the school language to their home language, and affirm their student identities in a positive way [7]. Such an approach does not view language as a stable, uniform set of grammatical structures relating meaning, rather, it conceptualizes language as "contextually customized patterns across all levels of grammar that define genres and social languages, as these are integrally connected to socially-situated activities and identities" [27]. The course thus introduces teacher candidates to a theoretical overview of the role of language as a medium for learning through the integration of language and content, that is, the simultaneous learning of "both language and subject-matter knowledge in a new sociocultural context" [15, p. 237]. More specifically, it demonstrates ways of teaching listening, speaking, reading, writing, grammar, and vocabulary through different types of school genres with the view of integrating these skills into the teaching of content.

Grounded in a functional perspective that draws on Halliday's [23] sociosemiotic theory of language, the concept of register is introduced to explain how language use varies across the curriculum [21]. By studying different school genres, teacher candidates learn to use the contextual elements of field, tenor, and mode [24] of each text genre to design their teaching activities. Recognizing that these contextual dimensions require certain ways of using language, teacher candidates learn to identify and teach these language features as meaning-making resources in understanding and producing subject content. By making language explicit in this way, the teacher candidates become familiar with scaffolding strategies [13; 39] that engage temporary semiotic supports such as key visual representations of content [e.g., 10] or speaking and writing frames



that aid students in their use of new language structures and forms. An important aspect of building students' vocabulary and familiarity with text structures and grammatical features is to create opportunities for students to relate newly acquired L2 knowledge to their L1 experiences, not only to support cognitive learning but also as identity-affirming. This requires moving from a French-only language policy to one that allows students to use their multilingual resources within the context of classroom activities in a variety of ways — including translating vocabulary words, writing about their experiences in their home language, and using their L1 to interact with their peers.

A major challenge in moving away from persisting monoglossic instructional practices that continue to treat languages as separate entities [19] are the assumptions pre-service teachers bring into teacher education programs through their own experiences as language learners [1; 2; 18; 28]. While guaranteeing language education in English and French, Canada's policy of official bilingualism marginalizes speakers of so-called non-official language communities [26; 34]. The policy continues to inform who has access to bilingual education and constitutes an important factor in how both in-service and pre-service second language teachers approach French language learning, both their own and that of their future students.

Based on a model of institutional bilingualism, Canada's Official Languages Act (1969) provides access to services in both official languages, English and French, with the expectation that other ethnic groups learn one of these languages [25]. This type of bilingualism stipulates that 1) inhabitants need not be bilingual themselves as speakers of either English or French, and 2) that speakers of other ethnic groups (who speak one official language and their heritage language) be "considered unilingual in terms of the two official languages" [38, p. xxvii]. Implications of this model for language education is that it has excluded ELLs from French second language programming based on the idea that integration into only one official language is necessary in order to fully participate in Canadian society [31], despite research showing dual language learners succeeding and even surpassing their English-speaking monolingual peers [32; 33]. The notion of two distinct languages is reflected in "dual track" schools that see students in the English stream having little contact with French

immersion students and vice versa, in turn reinforcing purist language ideologies through monolingual instructional strategies [5; 41]. Essentially, the policy established a linguistic hierarchy of “two classes of citizens” which sees other ethnic groups subsumed into one of the official language communities and their “ethnic differences” reduced to cultural contributions in the form “artistic additions to an established canon,” yet without specifying “where and how languages other than English and French fit as cultural contributions” [25, pp. 149–150]. Within the educational context, this hierarchy today informs which languages and speakers are valued in the mainstream classroom.

With this discourse of official bilingualism fully entrenched in FSL education, the question is how do we move towards a reformulation of second language education that includes multilingual approaches and utilizes students’ prior language and cultural understanding in the learning of French and/or English? Most of the teacher candidates entering the mandatory course described above have been schooled in one of Canada’s French programs, either as a second language learner or as a francophone. These future teachers express familiarity with French-only language policies in the classroom and expectations of monolingual teaching strategies and resources.

The idea of allowing students to consult vocabulary or interact with peers in their first language — for example in Mandarin, Tagalog, or Russian — is generally met with looks of puzzlement, while the use of English is seen as taboo. Initial discussions of common language ideologies and myths about additional language acquisition are lively and encouraging, yet appear to have been forgotten only a few weeks later. The opening activity of the course has teacher candidates visually construct and share their own language learning trajectories as a way of foregrounding the multiliteracies approach of the course and its foundational emphasis on multilingual, multimodal, and multicultural ways of meaning-making. Yet despite this collective awareness of the linguistic resources each class member brings to the course, the teacher candidates make little mention of their first language nor do they include L1 knowledge in the planning of a teaching activity. This is not altogether surprising given that recent research with in-service FSL teachers in British Columbia has shown an explicit resistance among these teachers to include their own heritage

languages in their teaching, in part so as not to compromise their professional identities as competent French language educators [42].

This leaves us with the following questions for future research: 1) How do teacher educators effect a process of unlearning that creates an awareness of the impact of official bilingualism on teacher candidates' beliefs and teaching expectations in French and English language education? 2) How can teacher education programs support teacher candidates in creating spaces for multilingual approaches within the context of language policies that are premised on a monolingual norm? 3) What kinds of professional development are needed to engage in-service teachers in rearticulating their teaching practices for multilingual and multiliterate students?

As previous initiatives in English as an additional language education remind us, while translation of a text might open a space for other languages in the classroom, it is students seeing other students use their home languages that will lead to the valuing of other identities [37]. In conclusion, this brief paper hopes to contribute to moving towards some understanding of how to address the disconnect between monoglossic language ideologies and the call for heteroglossic languages practice in bilingual education [17].

### References

1. *Bailey K., Berghold B., Braunstein B., Fleischman N. J., Holbrook M. P., Tuman J., ... Zambo L. J.* The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation" / ed. D. Freeman & J. C. Richards. New York, NY : Cambridge Univ. Press, 1996.
2. *Borg S.* Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do // *Language Teaching*. 2003. № 36. P. 81–109.
3. *Coelho E.* Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms. Toronto, ON : Univ. of Toronto Press, 2016.
4. *Cummins J.* Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy / ed. O. García, T. Skutnabb-Kangas, M. E. Torres-Guzmán. Toronto : Multilingual Matters, 2006.
5. *Cummins J.* Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms // *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2007. № 10. P. 221–240.

6. *Cummins J.* To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy // *Frontiers in Psychology*. 2014. № 5. P. 1–10.

7. *Cummins J., Early M.* Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. London : Trentham Books Ltd, 2010.

8. *Cummins J., Early M.* Big Ideas for Expanding Minds: Teaching English Language Learners Across the Curriculum. Canada: Pearson, 2015.

9. *Cummins J., Persad R.* Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada // *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*. 2014. № 1. P. 3–40.

10. *Derewianka B., Coffin C.* Time visuals in history textbooks: Some pedagogic issues / ed. L. Unsworth. London : Continuum, 2008.

11. *Deschambault R.* Economizing education: Fee-paying ESL students in a public high school. URL: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/24/items/1.0220586> (accessed: 27 September 2018).

12. *Duff P.A.* Multilingualism in Canadian schools: Myths, realities and possibilities // *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2007. № 10. P. 149–163.

13. *Duff P.A.* Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues // *Language Teaching*. 2007. № 40. P. 309–319.

14. *Early M.* Language and Content in Social Practice: A Case Study. Canadian // *Modern Language Review*. 2001. № 58. P. 156–179.

15. *Early M., Marshall S.* Adolescent ESL Students' Interpretation and Appreciation of Literary Texts: A Case Study of Multimodality // *The Canadian Modern Language Review*. 2008. № 63. P. 377–397.

16. *Early M., Tang G.M.* Helping ESL Students Cope with Content-Based Texts // *TESL Canada Journal*. 1991. № 8. P. 34–44.

17. *Flores N., Bale J.* Sociopolitical Issues in Bilingual Education / ed. O. Garcia. Switzerland : Springer, 2016.

18. *Freeman D.* The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching // *Language Teaching*. 2002. № 35. P. 1–13.

19. *García O.* Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective. Oxford, UK : Wiley-Blackwell, 2009.

20. *García O., Flores N.* Multilingual pedagogies. London : The Routledge Handbook of Multilingualism, 2012.

21. *Gibbons P.* Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth N. H. : Heinemann, 2015.
22. *Gunderson L., D'Silva R., Murphy Odo D.* ESL (ELL) Literacy Instruction: A Guidebook to Theory and Practice. New York, NY : Routledge, 2014.
23. *Halliday M. A. K.* Language as social semiotic. London, UK : Edward Arnold, 1978.
24. *Halliday M. A. K., Hasan R.* Language Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective. Melbourne : Deakin Univ. Press, 1985.
25. *Haque E.* Multiculturalism within a bilingual framework: Language, race, and belonging in Canada. Toronto : Univ. of Toronto Press, 2012.
26. *Haque E., Patrick D.* Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2015. № 36. P. 27–41.
27. *Hawkins M. R.* Language learning and teacher education: a sociocultural approach. London : Multilingual Matters, 2004.
28. *Johnson K. E.* The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers // Teaching and Teacher Education. 2007. № 10. P. 439–452.
29. *Lewis G., Jones B., Baker C.* Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation // Educational Research and Evaluation. 2012. № 18. P. 655–670.
30. *Lotherington H., Jenson J.* Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies // Annual Review of Applied Linguistics. 2011. Vol. 31. P. 226–246.
31. *Mady C.* Allophone students in French second-official-language programs: A literature review // The Canadian Modern Language Review. 2007. № 63. P. 727–760.
32. *Mady C.* Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: examining factors that influence their achievement // International Journal of Multilingualism. 2015. № 12. P. 298–311.
33. *Mady C., Turnbull M.* Learning French as a second language: Reserved for Anglophones? // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 2010. № 99. P. 1–23.
34. *McNamara T.* Multilingualism in education: A poststructuralist critique // The Modern Language Journal. 2011. № 95. P. 430–441.

35. *Mohan B., Leung C., Davison C.* English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity. New York, NY : Routledge, 2001.
36. *Naqvi R., Pfitscher C.* Living linguistic diversity in the classroom: A teacher inductee explores dual language books // *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 2007. № 5. P. 235–244.
37. *Potts D.* Multilingualism as an Academic Resource / ed. J. Cummins & M. Early. London : Trentham Books Ltd, 2010.
38. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Book 1 : The Official Languages. Ottawa, ON : Queen's Printer, 1967.
39. *Swain M., Kinnear P., Steinman L.* Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives. Toronto : Multilingual matters, 2015.
40. *Unsworth L.* Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives. London UK : A&C Black, 2005.
41. *Wernicke M.* “This road, that road”: Canada's linguistic duality in the French language classroom. *Multidisciplinary Approaches in Language Policy and Planning*. Calgary : Univ. of Calgary, 2014.
42. *Wernicke M.* “Leaving little room”: The impact of official bilingualism on plurilingual teacher identity. *Multidisciplinary Approaches in Language Policy and Planning*. Toronto : OISE, Univ. of Toronto, 2018.

## **ТРАНСЪЯЗЫЧИЕ КАК ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА УНИВЕРСИТЕТА: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ\***

В статье дается краткий обзор активно используемых в настоящий момент в социолингвистике и лингводидактике вариантов понятия «трансъязычие» и предпринимается попытка определить, в какой мере трансъязычие может служить моделью полиязычного образовательного пространства университета, стремящегося к интернационализации.

**Ключевые слова:** трансъязычие, полиязычное образовательное пространство, университеты.

В 1990-х гг. в лингвистике утверждается концепция транслингвальности [5]. Под транслингвальностью понимается «плавный синергетический переход от одной лингвокультуры к другой» [5, с. 160], в результате чего возникает новая полиязычная и поликультурная реальность — гибридное «третье» пространство нескольких лингвокультур [23]. Контекстом разработки и появления концепции транслингвальности стала прежде всего ситуация транснационализма [27] и транслокальности [7], взрывного роста этнического разнообразия и мобильности, которую фиксировали исследователи в конце XX — начале XXI в. Все эти процессы, которые социолог С. Вертовек обозначил при помощи термина «суперразнообразие» [28], привели к осознанию того, что идентичность, паттерны социального и культурного поведения, социальные и культурные нормы уже не определяются, не задаются лишь той средой, в которой

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху посттратомности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

человек находится в данный момент времени. Физически человек может находиться в одной среде, но при помощи информационных технологий ментально существовать в других социокультурных пространствах по своему выбору. Практики продуцирования смыслов и процессы познания не определяются единственно той социокультурной средой, в которой человек присутствует физически, и, соответственно, эти процессы происходят не только на языках этой среды. Современные технологии позволяют ему не прерывать связи с родиной, с одной стороны, а с другой — формировать эти связи по своему выбору с представителями других культур и языков [11] вне определенной локации. При этом исследователи указывают на то, что трансязычие не такой уж новый феномен, обусловленный реалиями глобального мира, но оно существовало и в более ранние времена, в частности, С. Канагараджа указывает на задокументированные случаи трансязычия в доколониальных сообществах в аграрных районах Южной Азии, Африки и Южной Америки [12, р. 3].

Эти сдвиги в социальной структуре повлекли за собой проблематизацию понимания языка как стабильной системы. В дискурсе транслингвальности концепция языка как системы уступила место пониманию языка как практики. В трудах таких социолингвистов, как А. Пэнникук, О. Гарсия, Л. Вей, П. Ауэр, Дж. Н. Йоргенсен, И. Бломмерт и др., оформляется понятие «трансязычие», описывающее практику коммуникации полиязычных людей. Трансязычие — это качественно новый скачок в объяснении того, как внутри мультилингва взаимодействуют различные языковые коды по сравнению с более ранним представлением о том, что у би- и мультилингвов языковые системы существуют независимо друг от друга, и переход с одного языка на другой в речи — это переключение с одной системы на другую. Как утверждают О. Гарсия и Л. Вей в книге “Translanguaging: Language, Bilingualism and Education” [19], такое представление о би-и мультилингвизме распространено в современном образовании, рассматривающем языки как независимые друг от друга системы. Практики обучения иностранным языкам построены по принципу отделения одного языка от другого с обозначением вокруг них четких границ. Идея же трансязы-



чия предполагает, что мультилингв имеет единый семиотический набор, включающий в себя всю совокупность коммуникативных средств. П. Ауэр называет такие переходные состояния перетекания одного языка в другой «текучими лектами» (“fluid lects”) [8], а Дж. Н. Йоргенсен использует термин «полиязычие» (“polylingual languaging”) [24].

Весь имеющийся в распоряжении человека набор коммуникативных средств, опирающийся на все языки, доступные тому или иному сообществу или человеку, в социолингвистике принято обозначать термином «лингвистический репертуар» [21, р. 11]. Лингвистический репертуар — одно из базовых понятий социолингвистики — понимается как «тотальность» (по выражению Дж. Гумперс) коммуникативных средств, включая собственно языковые средства: диалекты, говоры, наречия, а также культурные формы: жанры, стили и, наконец, формы социального общения: коммуникативные акты, использующиеся в данном речевом сообществе, и т. д. [22]. Наличие в сообществе единого репертуара общения — условие беспрепятственной коммуникации внутри него. С точки зрения отдельного человека, репертуар — это индивидуальный, возникший в процессе жизни динамичный комплекс семиотических ресурсов, приобретенных в процессе обучения формального и неформального толка.

Трансязычный коммуникативный репертуар говорящего не подразделяется на отдельные языки и опирается на все языковые ресурсы в рамках одной коммуникативной ситуации [29]. Это представление закрепляет идею о том, что языки находятся в эволюции, они представляют собой динамичный объект, влияют друг на друга, особенно, если их использует один человек. Языки не были изобретены, они возникли как инструмент человеческого сознания. Как говорил М. М. Бахтин: «Исторически реален язык как разноречивое становление, кишащее будущими и бывшими языками, отмирающими чопорными языковыми аристократами, языковыми парвеню, бесчисленными претендентами в языки, более или менее удачливыми, с большей или меньшей широтой социального охвата, с той или иной идеологической сферой применения» [1, с. 166]. Понятие коммуникативного репертуара позволяет уйти

от противопоставления монолингвального и полилингвального дискурса.

Трансязычие рассматривает иноязычную компетенцию как единый набор лингвистических средств и инструментов. Исследователи трансязычия называют такой набор идиолектом [25]. Идиолект трактуется этими исследователями «изнутри»: как уникальный, индивидуальный язык отдельного человека, его собственная внутренняя грамматика, возникающая при взаимодействии с собеседниками и поддерживающая его использование языка. В то же время национальные языки представлены как взгляд на язык «извне», отражающий общие социокультурные особенности этноса, а не индивидуума. Таким образом, идиолект совмещает в себе семиотический потенциал тех языков и социокультурных контекстов, с которыми взаимодействует человек. На основе этого строится индивидуальный язык, личный способ использования языка, индивидуальный лингвистический набор, при этом это утверждение справедливо как для монолингвов, так и для мультилингвов.

Исследователи Л. Вей, Я. Бломмерт, С. Канагараджа и другие особенно подчеркивают, что трансязычие — это форма социальной практики. Для трансязычия характерна интеракциональность, диалоговость: смыслы, созданные при помощи трансязычия, должны быть признаны второй стороной семиотического акта [10]. Значение при трансязыковой коммуникации создается путем комлементарности высказываний или сегментов значений на обоих языках. Как отмечал М. Бахтин, диалог выстраивается на границе между «Я» и «Другим», а В. Волошинов замечал, что слово «в каждом новом диалогизирующем его контексте <...> способно раскрывать все новые смысловые возможности» [3, с. 158]. Эта смысловая полифония — гетероглоссия — наблюдается при использовании трансязычия. Особенно выделяют такую особенность трансязычия, как креативность и импровизация мультилингвов при продуцировании смыслов, нестандартный подход к созданию новых языковых единиц путем смешения лингвистических средств разных языковых систем, преследующим цель создания смыслов в данной коммуникативной экологии [29]. Выход за пределы национальных языков создает новые способы взаимодействия, новые формы коммуникации при

помощи языка. Недостаточно еще изучены стратегии мультилингвов в достижении ими коммуникативного эффекта при трансязычной коммуникации.

Необходимо также указать на различие между двумя похожими понятиями: трансязычие и переключение кодов (“code-switching”). Переключение кодов, по определению Б. Прейслера,— это непреднамеренное чередование двух или более языков, к которому прибегает билингв в устной или письменной коммуникации с другим билингвом, происходящее на любом уровне лингвистического описания [26]. Когда мультилингв прибегает к переключению кодов, то происходит переключение с одной языковой системы на другую, с одного национального языка с его социокультурными особенностями на другой. Мы можем наблюдать и исследовать это явление. Если прибегнуть к уже использовавшейся нами метафоре, то переключение кодов как термин описывает использование различных языков «извне». Трансязычие же терминологически относится к образу человеческого мышления, использованию языка для самовыражения личности, трансформации языков индивидуальным образом. По словам Д. С. Бородиной, трансязычие можно понимать как «результат взаимосвязанных процессов заимствования и переключения кодов» [2, с. 256].

Подавление одного языка и концентрация внимания на другом в би- и мультилингвальном обучении приводит, как отмечают О. Гарсия и Э. М. Э. Лин, к тому, что билингвы вынуждены использовать только часть своего коммуникативного репертуара, в то время как монолингвы могут оперировать полным набором доступных им лингвистических средств для самовыражения [20]. Таким образом, билингвы вынуждены проигрывать своим монолингвальным сверстникам в эффективности обучения. Как писала Н. Хорнбергер, максимизация пользы от обучения мультилингвов достигается тогда, когда им позволено использовать все имеющиеся в их распоряжении языковые навыки в обоих языках или даже сверх того [13], т. е. продемонстрировать мультикомпетентность, если прибегнуть к термину, предложенному В. Кук [14]. Внедрение трансязычия в образовательную практику может привести к созданию более справедливого образовательного пространства. Трансязычие как педагогический

подход предполагает смену мультилингвальной парадигмы, в рамках которой языки мультилингва выстраивались в определенной иерархии, например, один был родным, другой — иностранным или вторым языком (в зарубежной лингводидактике использовался термин «second language» и, следовательно, «second culture»). Взаимопроникновение языков и их взаимное влияние не приветствовалось, что отражалось в использовании термина «интерференция». Ее нужно было избегать, а представления об уровне владения вторым языком по определению всегда строились на стремлении достичь идеала родного языка. На занятиях иностранным языком использование родного языка не поощрялось, а иногда и напрямую запрещалось [16]. Сейчас в отечественной лингводидактике наблюдается достаточно взвешенный подход к использованию родного языка на занятиях иностранным языком, но все же преобладает мнение о том, что «учитель должен стремиться создать одноязычную среду на уроке» [4]. Все эти иерархии призвано заменить трансязычие.

Таким образом, задача транслингвального образовательного пространства заключается в предоставлении равных образовательных возможностей как для мультилингвальных, так и для монолингвальных обучающихся. При этом речь может идти о так называемых «искусственных билингвах» [6], т.е. тех, чей второй и последующие языки приобретены или приобретаются в процессе обучения и в ходе других процессов столкновения с иностранными языками. К таким билингвам относятся даже те, кто только начинает изучать или прикасаться к иностранному языку, таких в современной исследовательской литературе обозначают термином «emergent bilinguals» [18].

Э. Криз и Э. Блэклидж [15] описывают педагогический подход, разрешающий и одобряющий практику трансязычия на примере частных школ дополнительного языкового образования в Великобритании. Изучение языка в таких школах направлено на укрепление культурной идентичности для детей мигрантов, причем доминантным языком детей выступает английский язык, а у их учителей — язык того или иного этнического сообщества. Для этого требуется не только изменение образовательных программ в сторону взаимодействия национальных языков в ходе обучения,

но также изменение отношения преподавателей к трансязычию. Преподаватели создают для обучающихся мультилингвов пространство для свободного трансязыкового творчества и наполняют содержание обучения задачами, стимулирующими креативность и самовыражение, так как использование различных языковых средств возможно только при активной работе воображения. Условием успеха создания трансязычного пространства, как отмечают Э. Криз и Э. Блэкклидж, является сознательный переход преподавателей на трансязычие. Трансязыковой подход к обучению призван стереть границы и пределы способов коммуникации представителей различных социокультурных контекстов, их самовыражения и влияния на мир. Транслингвальная практика может помочь человеку использовать весь его набор лингвистических средств без ограничений, что повысит эффективность языкового обучения, а также уровень межкультурного и международного взаимодействия.

Примером применения трансязычия для создания полиязычной среды университета является Университет Роскилле в Дании (далее — RUC) [11]. Надо отметить, что уровень владения английским языком в Дании очень высок, в Университете Роскилле он используется как язык обучения, во многих случаях студентам предлагается выбрать язык обучения между датским и английским. В этом смысле там используется предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), не подразумевающее последовательного обращения к методу трансязычия. В 2012 г. в рамках стратегии интернационализации там была внедрена программа «Языковые профили» (Language Profiles). RUC предлагает всем студентам-бакалаврам, обучающимся гуманитарным и общественным наукам, дополнительные занятия в рамках их учебного плана на французском, немецком и испанском языках. Заметим, что эти занятия пользуются высоким спросом среди студентов. Это те языки, которые студенты изучали в школе помимо английского. За эти занятия студенты не получают оценок и они не входят в общее количество кредитно-зачетных единиц в семестре (ECTS points). На этих занятиях используется трансязычный подход. Эти занятия направлены не на развитие навыка того или иного иностранного языка как такового, а на становление прагматических умений, на укрепление интерактивных

и социальных компетенций [17], в конечном счете, на то, чтобы будущие студенты смогли стать связующими звеньями между датчанами и представителями этих культур. Таким образом, происходит формирование плюрилингвальных профессионалов, которые смогут работать в интеркультурной среде, выступать в роли посредников, устанавливать контакты.

В рамках этого подхода студенты обращаются к научной литературе на том или ином языке, т.е. в дополнение к навыкам академического английского и датского языков у них формируются схожие компетенции во французском, немецком или испанском. В RUC практикуется проблемно-ориентированное обучение, предполагающее, что 50 % учебного времени отводится на выполнение групповых проектов. Тематика таких проектов также может стать предметом обсуждения на занятиях программы «Языковые профили». Примером такого занятия поделилась в ходе беседы с одним из авторов данной статьи преподаватель этой программы Хайди Бойзен (Heidi Bojsen). Со студентами, изучавшими французский язык в школе, они обсуждали понятие «welfare state» («государство всеобщего благосостояния»). Во французском это называется «l'état providence», что отсылает к глаголу «предоставлять». На занятии обсуждалось возникновение этого понятия во французском, история понятия и т.д. Занятия проводятся для студентов разных уровней владения языком. Для тех студентов, чей уровень владения языком достаточно высок, на занятии развиваются продуктивные навыки, а для тех, кто испытывает затруднения с говорением, идет развитие в основном перцептивных навыков. Занятие — это то пространство (как выразилась профессор Бойзен, «safe space»), где студенты могут свободно использовать датский, английский и те языки, которые являются предметами изучения. В трансъязычной практике RUC студенты не являются объектами обучения, они выступают в роли активных создателей, иницируя тематику и методику занятий программы «Языковые профили» [17], что позволяет создавать «третье» образовательное пространство, способствующее межкультурному диалогу.

Как показывает опыт RUC, трансъязычие как практика существует в университете не повсеместно, а в определенном для него

домене. В этом домене — программе «Языковые профили», — при всей спонтанности трансязычной практики, всем участникам этого момента или пространства ясны правила использования трансязычия. Отметим еще раз, что программа «Языковые профили» носит, по сути, факультативный характер и предназначена для студентов определенных программ. При этом студенты могут выбирать между изучением большинства программ на датском или английском языке. Таким образом, образовательную среду RUC можно охарактеризовать как повсеместно полиязычную, но лишь ограниченно транслингвальную.

При внедрении практик трансязычия в обучение и для создания в университете трансязычной образовательной среды нельзя не сказать о том, какие трудности могут встретиться на этом пути. Во-первых, как отмечают многие исследователи, среди которых С. Канагараджа [12], Э. Криз и Э. Блэклидж [15], трансязычная педагогика пока разработана недостаточно. Как бы парадоксально это ни звучало, причина заключается именно в том, что трансязычие — это спонтанная практика, а не поведение, сформировавшееся в процессе обучения. За спиной преподавателя обучающиеся иностранным языкам практикуют трансязычие, но понимают, что сложилась традиция использовать на занятии иностранным языком целевой, а не родной язык, для того чтобы максимизировать эффективность обучения.

Для создания трансязычной образовательной среды преподаватель также должен придерживаться практики трансязычия, что может не всегда совпадать с его педагогическими принципами. Только понимание того, в чем состоит польза трансязычия, может убедить всех участников образовательного процесса прибегнуть к этой практике. Очевидно, что даже в тех случаях, когда преподаватель не владеет языком студента, трансязычие может осуществляться путем поощрения обучающихся приводить примеры с использованием своего родного языка, объяснять их культурную подоплеку и пр. Такая практика способствует созданию комфортной атмосферы для иностранных студентов, которые чувствуют, что их лингвокультурный потенциал также задействуется. Однако если этнический и лингвистический состав обучающихся очень

разнообразен, то внедрение трансязычия может оставаться на рудиментарном уровне. И наконец, надо отметить, что внедрение трансязычия в основном затрагивает устную речь, а на письме — более формализованном виде коммуникативного взаимодействия — одновременное обращение к нескольким языкам может оказаться затруднительным. Однако, при желании, можно стремиться к распространению трансязычной практики и на письмо: так, современные технологии позволяют создавать мультимодальные тексты, которые могут опираться на различные языки.

В заключение отметим, что коммуникативные компетенции мультилингвов демонстрируют рост в том случае, когда мультилингвы находятся в полиязычном окружении. Представляется, что университеты, стремящиеся к интернационализации образования и науки, заинтересованы в развитии языковых компетенций и создании комфортной среды для всех участников университетского пространства. Обращаясь к транслингвальным практикам, члены полиязычного и интеркультурного университетского сообщества могут ощутить, что их лингвокультуре отведено достойное место в университетском пространстве.

### Список использованной литературы

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М. : Худ. лит., 1975.
2. Бородина Д. С. Факторы национально-английского трансязычия в Скандинавском регионе // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 255–262.
3. Волошинов В. Н. Фрейдизм. М. : Лабиринт, 1993.
4. Павлова Е. А. Место и роль родного языка в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/525159/> (дата обращения: 04.11.2018).
5. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 155–170.
6. Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2007.
7. Appadurai A. The production of locality // Counterworks: Managing the diversity of knowledge. 1995. Vol. 204. P. 225.



8. Auer P. From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech // International journal of bilingualism. 1999. Vol. 3. № 4. P. 309–332.

9. Blommaert J. Discourse: A critical introduction. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2005.

10. Blommaert J., Backus A. Superdiverse repertoires and the individual // Multilingualism and multimodality. Rotterdam : SensePublishers, 2013. P. 11–32.

11. Bojsen H. The Power of the Student Subjectivity. Process in Foreign Language Acquisition: The Example of the Language Profiles in Roskilde University, Denmark [Электронный ресурс] // : (Se) construire dans l'interlangue: Perspectives transatlantiques sur le multilinguisme [en ligne]. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2015 (généré le 07 novembre 2018). URL: <http://books.openedition.org/septentrion/18628> (дата обращения: 08.11.2018).

12. Canagarajah S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy // Applied linguistics review. 2011. Vol. 2. P. 1–28.

13. Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings / ed. N.H. Hornberger. Tonawanda, NY14150, USA : Multilingual Matters Ltd, 2003. Vol. 41.

14. Cook V.J. Evidence for multicompetence // Language learning. 1992. Vol. 42. № 4. P. 557–591.

15. Creese A., Blackledge A. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? // The modern language journal. 2010. Vol. 94. № 1. P. 103–115.

16. Cummins J. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom // Modern Language Journal. 2005. P. 585–592.

17. Daryai-Hansen P., Barfod S., Schwarz L. A call for (trans)languaging: The language profiles at Roskilde University // Translanguaging Practices in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Tonawanda, NY14150, USA : Multilingual Matters, 2016. P. 29–49.

18. García O. Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? // Tesol Quarterly. 2009. Vol. 43. № 2. P. 322–326.

19. García O., Wei L. Translanguaging: Language, bilingualism and education. London : Palgrave Macmillan, 2014.

20. García O., Lin A. M. Y. Translanguaging in bilingual education // Bilingual and multilingual education. Cham : Springer, 2017. P. 117–130.

21. *Gumperz J.* Introduction // Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication / ed. D. H. Hymes, J. J. Gumperz. Holt, Rinehart and Winston, 1972. Printed in GB by T. J. Preaa Lyd, Padstrow, Cornwall.
22. *Gumperz J. J.* Discourse strategies. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. Vol. 1.
23. *Gutiérrez K. D., Baquedano-López P., Tejeda C.* Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space // Mind, culture, and activity. 1999. Vol. 6. № 4. P. 286–303.
24. *Jørgensen J. N.* Polylingual languaging around and among children and adolescents // International Journal of Multilingualism. 2008. Vol. 5. № 3. P. 161–176.
25. *Otheguy R., García O., Reid W.* Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics // Applied Linguistics Review. 2015. Vol. 6. № 3. P. 281–307.
26. *Preisler B.* Deconstructing ‘the Domain of Science’ as a Sociolinguistic Entity in EFL Societies: The relationship between English and Danish in higher education and research // The Consequences of Mobility: Linguistic and Socio-cultural Contact Zones / eds. B. Preisler et al. Roskilde : Roskilde Univ., 2005. P. 238–248.
27. *Vertovec S.* Conceiving and researching transnationalism // Ethnic and racial studies. 1999. Vol. 22. № 2. P. 447–462.
28. *Vertovec S.* Super-diversity and its implications // Ethnic and racial studies. 2007. Vol. 30. № 6. P. 1024–1054.
29. *Wei L.* Translanguaging as a practical theory of language // Applied Linguistics. 2017. Vol. 39. № 1. P. 9–30.

## **КРОСС- ИЛИ ПОЛИ-? О МОДЕЛЯХ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА\***

В статье рассматривается становление понятия «культурный интеллект». Проводится различие между культурным и эмоциональным типами интеллекта. Обосновывается необходимость внедрения в современное высшее образование программ и курсов, направленных на развитие культурного интеллекта. Описывается движение от кросс-культурного взаимодействия к поликультурному, основой которого является культурный интеллект.

**Ключевые слова:** культурный интеллект, эмоциональный интеллект, поликультурность, кросс-культурное взаимодействие, гуманитарные науки.

Проблема культурного интеллекта сегодня изучается исследователями с разных точек зрения: психологами и бизнес-тренерами — через «эмоциональный интеллект», педагогами — через понятия «кросс-культурная дидактика» и «кросс-культурный интеллект». Большое количество исследований на тему культурного интеллекта проводится сегодня экономистами и маркетингологами транснациональных корпораций. Все эти люди в своем повседневном общении сталкиваются, как правило, с большим количеством людей «иной» культуры. Эта «инаковость» может пониматься по-разному: границы ей задают возрастные рамки, национальная принадлежность, религиозное вероисповедание, образование и т. д. Критерии же интеллектуальности в разных культурах могут также существенно отличаться. Тот, кто считается умным в рамках одной культуры,

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

может прослыть глупцом в другой, и наоборот. Анекдоты и шутки о культурных особенностях, например, того или иного народа, являются хорошей демонстрацией закрепления представлений о культурных традициях и способах их понимания. Однако в современном глобальном мире все больше внутри- и межкультурных ситуаций, к которым мы должны находить возможности адаптироваться.

Теория множественного интеллекта, предложенная Г. Гарднером и успешно используемая сегодня не только в психологии, но и в других науках, была разработана как альтернатива «классическому» взгляду на интеллект как способность к логическому мышлению. Теория Гарднера базируется на определении интеллекта как способности «к решению задач или созданию продуктов, обусловленной конкретными культурными особенностями или социальной средой» [1, с. 15]. Исследователь полагал, что именно множественный характер интеллекта позволяет людям принимать разные социальные роли. Современные исследования антропологов говорят о так называемом когнитивном единстве человечества, которое означает, что в разных культурах мыслительные процессы одинаковы. Различается содержание этих процессов, ситуации и исходные посылки. Основным же источником различий являются способы классификации (категоризации) мира, свойственные той или иной культуре.

В начале XXI в. понятие «культурный интеллект» было введено исследователями Эрли и Мосаковски (P. Ch. Early, E. Mosakowski) для описания определенного вида интеллекта, позволяющего носителям активно осуществлять межкультурные коммуникации, понимать и адаптироваться к различным культурным особенностям. По словам О. Е. Хухлаева, «изначально кросс-культурный интеллект выступал, по сути дела, как новый термин, мало отличающийся от схожих понятий, таких как межкультурная компетентность, и понимался скорее как форма социальной компетентности по отношению к специфической (кросс-культурной) ситуации» [3, с. 76]. Однако в настоящее время культурные различия выступают зачастую не как проблема, которую следует преодолеть, но как источник, ресурс для выстраивания приемлемой культурной ситуации. И осуществляется это прежде всего с помощью «включения» культурного интеллекта. По словам Д. Ливермора, «исследования,

проведенные более чем в тридцати странах за последнее десятилетие, показали, что люди с высоким уровнем CQ лучше адаптируются к непредсказуемым сложным ситуациям в современном глобализованном мире» [5, с. 13].

Эрли и Мосаковски связывают понятия «культурный интеллект» и «эмоциональный интеллект» особым образом: там, где эмоциональный интеллект снижается, возрастает культурный интеллект. «Человек с высоким эмоциональным интеллектом схватывает то, что делает нас людьми и в то же время отличает нас друг от друга. Человек с высоким культурным интеллектом может так или иначе выбирать из индивидуального или группового поведения те особенности, которые были бы верными для всех людей или групп, те специфические черты, принадлежащие определенному человеку или группе, и те, которые не являются ни особенными, ни универсальными. Обширная сфера, которая находится между этими двумя полюсами — есть область культуры» [4, с. 139–140]. Заметим, что область культуры — невероятно разнообразная сфера и культурный интеллект в заявленной концепции выступает способом различения и одновременной адаптации современного человека в поликультурном пространстве.

Задача развития культурного интеллекта представляет собой не только узкопрофессиональный исследовательский интерес. Сегодня, когда с каждым днем становится все больше программ академической мобильности студентов и преподавателей, дистанционных образовательных программ и онлайн-курсов на любых языках, мы можем говорить о становлении поликультурного образовательного пространства. Для успешной работы в этом новом типе образовательного пространства необходимо внедрение программ и курсов, направленных на повышение не только IQ, но и CQ, что вполне успешно применяется, например, в некоторых современных корпорациях и бизнес-образовании.

В мире индустриальной и постиндустриальной культуры образование десятилетиями строилось по принципу максимального наращивания компетенций в выбранной сфере. Но современная поликультурная ситуация, столкновение с быстро меняющимся миром информации делают все более востребованными гумани-

тарные дисциплины. «Сегодня предположение, что гуманитарные науки (*liberal arts*) важны для обучения бизнесменов, переходит в уверенность. На ней основан обстоятельный отчет Фонда Карнеги по улучшению образования, выводы которого (бизнес-образование и *liberal arts* созданы друг для друга) активно используют бизнес-школы США и Европы» [2], — пишет обозреватель «Forbes» Е. Овасапян. Мотивы бизнеса, предлагающего своим сотрудникам погрузиться в, казалось бы, совершенно неприкладную сферу (живопись до Рафаэля или викторианская литература), становятся понятными, если мы увидим за этим погружением заинтересованность в развитии культурного интеллекта. В ситуации вхождения в поликультурную среду именно культурный интеллект, включающий в себя не только определенные знания, но и навыки, и способности считывания «сигналов» иного типа культуры, позволяет субъектам активно взаимодействовать друг с другом, формируя особого типа осознанность. Эта модель, на наш взгляд, является моделью развития интеллекта именно в поликультурной сфере, когда «другая» культура считывается не как «чужая», «иная», а становится своей, независимо от времени и места ее существования.

### Список использованной литературы

1. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М. : Вильям, 2007.
2. Овасапян Е. Культура в деле. Зачем топ-менеджерам гуманитарные знания [Электронный ресурс]. URL: [http://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/367983-kultura-v-dele-zachem-top-menedzheram-gumanitarnye-znaniya?fbclid=IwAR0Ri4VHZk36a4qds2kCSdWjVktTkrbbjwSkqDasmeKJi5\\_8s4ASu4yZv2E](http://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/367983-kultura-v-dele-zachem-top-menedzheram-gumanitarnye-znaniya?fbclid=IwAR0Ri4VHZk36a4qds2kCSdWjVktTkrbbjwSkqDasmeKJi5_8s4ASu4yZv2E) (дата обращения: 14.10.2018).
3. Хухлаев О. Е. «Кросс-культурный интеллект»: на пути к интеграции когнитивного и социально-психологического подхода к межкультурной коммуникации // Этнопсихология: вопросы теории и практики : сб. науч. тр. 2010. Вып. 3. С. 76–78.
4. Early P. Ch., Mosakowski E. Cultural Intelligence // Best Practice. October 2004. P. 139–146.
5. Livermore D. The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't Do Without in Today's Global Economy. AMACOM, 2011.

## РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ АМЕРИКАНСКИХ ИНДЕЙЦЕВ В ВУЗАХ США

Политика федерального правительства США изначально была нацелена на ассимиляцию американских индейцев в культуру англоговорящего большинства. В статье утверждается, что вплоть до 1990 г. преподавание языков этнических меньшинств в США рассматривалось как инструмент для облегчения представителям этих групп перехода к обучению на английском языке. Только в начале XXI в. федеральные власти США приняли ценность образования американских индейцев на их родном языке. Несмотря на имеющиеся недостатки, преподавание на языках американских индейцев стало успешно развиваться.

**Ключевые слова:** преподавание языков, коренные народы, США.

На заседании совета по межнациональным отношениям 26 октября 2018 г. под председательством В. В. Путина обсуждались, в том числе, «дополнительные меры по сохранению и защите родных языков народов России» [3]. В то же время растет озабоченность тем, что под эгидой добровольности и выбора преподавание языков национальных меньшинств в современной России сворачивается, что, по мнению некоторых активистов, ставит под угрозу полноценное существование значительного количества языков [2].

Отечественные социолингвисты В. М. Алпатов, А. Н. Баскаков, М. В. Дьячков и этнополитологи В. А. Тишков, Г. Ц. Гунжитова, И. Г. Илишев рассматривали различные аспекты языковой политики и языкового планирования в современной России. Непосредственно языки национальных меньшинств в России изучали Н. А. Мамонтова, Э. В. Хилханова, юридические аспекты российской языковой политики исследовали Л. Н. Васильева, Д. Г. Севоян, В. Н. Немечкин. А. Л. Кленов проводил сравнительно-правовой анализ инструмен-

тов и процедур обеспечения прав человека независимо от языка в США и РФ. Однако в отечественной науке практически отсутствуют серьезные работы, посвященные проблемам преподавания языков индейцев в вузах США. При этом принципиальное сходство этнополитической ситуации в отношении языков национальных меньшинств в США и РФ отмечали как отечественные, так и американские исследователи, например, А. Л. Кленов, У. Кимлика.

В данной работе рассматриваются изменения в политике правительства США, связанные с переходом от политики ассимиляции индейцев к политике сохранения и развития их самобытных культур, в частности, языков. С момента своего появления на североамериканском континенте европейцы, а затем и американцы, выстраивали свои отношения с индейскими племенами как внешнеполитические. Однако к концу XIX в. политика заключения договоров с индейцами сменилась политикой ассимиляции. В 1886 г. в решении по делу *США против Кагама* Верховный Суд США постановил, что отныне ни одно племя, находящееся на территории США, не будет рассматриваться как суверенная нация, с которой США могли бы заключать договоры [14]. Начиная с 1880-х и вплоть до 1980-х гг. важным элементом политики ассимиляции стало поголовное обязательное обучение на английском языке. Дети индейцев насильственно направлялись в пансионаты, где им запрещалось говорить на родном языке. Данную политику индейские активисты иногда характеризуют как сознательный геноцид индейцев. Впрочем, вплоть до 1920-х гг. ассимиляции подлежали вообще все группы, не говорившие на английском языке. Так, только в 1923 г. в решении *Мейер против штата Небраска* Верховный Суд признал незаконным требование, чтобы все обучение проводилось исключительно на английском языке. Серьезное внимание преподаванию на языках различных этнических групп, проживающих на территории США, стало уделяться после подъема массового движения за гражданские права во второй половине 1960-х гг. 2 января 1968 г. Конгресс США утвердил закон о двуязычии в образовании. Основной целью этого закона, а также поправок к нему, принимавшихся в 1974, 1978, 1984 и 1988 гг. было облегчение перехода для плохо владевших английским языком учеников с полного или частичного



обучения на родном языке к обучению полностью на английском. Фактически, этот закон был нацелен на облегчение интеграции иммигрантов, говоривших на испанском, китайском, японском и других языках, в англоязычное общество [4].

Что же касается американских индейцев, то закон о самоопределении индейцев и выделении помощи на их образовательные программы был принят в 1975 г. Теперь племена могли обращаться в Бюро по делам индейцев с просьбой о выделении им средств, в том числе на собственные образовательные программы [7].

При этом обучение на родном языке продолжало восприниматься как инструмент, облегчающий впоследствии окончательный переход к обучению и работе с использованием английского языка. Самостоятельная ценность языков индейцев была признана только в законе 1990 г. о языках коренных американцев. В данном законе правительство США впервые на федеральном уровне признало, что изучение родного языка не только является правом этнической группы, но ценно и для всего полиэтничного общества в целом, поскольку позволяет сохранять и развивать культуру различных народов, способствует более успешному развитию как индивидов, так и их этнической группы. С принятием этого закона правительство США взяло на себя обязательство сохранять и развивать языки коренных народов США [12].

В декабре 2006 г. был принят закон о сохранении языков коренных американцев, который предусматривал финансирование разнообразных образовательных программ, нацеленных не просто на сохранение языков индейцев как лингвистического артефакта, но на воспитание нового поколения, для которого этот язык был бы основным языком общения [6]. Полное погружение в язык рассматривалось как единственный способ воспитать людей, бегло говорящих на этом языке, а наличие таких людей — как единственный способ сохранить язык живым. Серьезным препятствием на пути воплощения этих идей в жизнь стала нехватка квалифицированных педагогических кадров. Тем не менее, исследования показывают, что даже при нехватке педагогов на уровне начальной и средней школы образование полностью на родном языке позволяет школьникам добиваться тех же или даже более высоких результатов во всех

стандартных тестах, по сравнению со школьниками, изучающими родной язык только несколько часов в неделю [8].

Аналогичное развитие получила борьба за право коренных народов на образование на родном языке и в мировом масштабе. Так, 13 сентября 2007 г. ООН приняла Декларацию о правах коренных народов. Статья 13 данной декларации предусматривает право коренных народов возрождать, использовать, развивать и передавать будущим поколениям свою историю, языки, традиции устного творчества, философию, письменность и литературу, а также говорит о необходимости принимать действенные меры по обеспечению защиты этого права со стороны государств. Кроме того, Статья 14 говорит о праве коренных народов создавать и контролировать свои системы образования и учебные заведения, обеспечивающие образование на их родных языках, таким образом, чтобы это соответствовало свойственным их культуре методам преподавания и обучения. В этой главе также отмечается необходимость для государств совместно с коренными народами принимать действенные меры для того, чтобы принадлежащие к коренным народам лица имели доступ к образованию с учетом их культурных традиций и на их языке [1].

США, где такая деятельность фактически уже велась и получала законодательное подкрепление, вначале выступили против этой декларации. Только 15 декабря 2010 г. президент Б. Обама, выступая перед представителями племен на конференции в Белом Доме, объявил о том, что США поддержат эту Декларацию [11].

На данный момент программы, посвященные изучению языка и культуры племен американских индейцев, предлагаются не только на языках дине или лакота, количество носителей которых насчитывает 170 000 и 2 000 соответственно, но и, например, тускарора, на котором говорят буквально единицы.

Используя как федеральные, так и собственные ресурсы, племена записывают подкасты, разрабатывают приложения, размещают в сети различные образовательные ресурсы, обучают учителей и разрабатывают образовательные программы [5]. В свободном доступе в сети Интернет размещаются ресурсы, позволяющие бесплатно заниматься изучением языков американских индейцев [10];

13]. Для оплаты обучения в системе высшего образования предлагаются гранты и стипендии, причем программы по преподаванию родного языка, по праву, политике и здравоохранению в рамках племен предлагаются для представителей коренных народов, тогда как остальные могут рассчитывать на гранты для обучения по программам, связанным с защитой окружающей среды [9].

Распространение новых технологий и доступность ресурсов значительно облегчают изучение языков индейцев, в том числе, без необходимости переезжать в места их проживания. Даже в России есть сообщества энтузиастов, которые не только занимаются изучением, например, языка лакота, но и пытаются переводить на лакота русские народные песни.

В целом, переход правительства США от политики ассимиляции индейцев к поддержке и развитию их языков и культуры оценивается представителями племен как положительный опыт, а распространение информационных технологий обеспечивает доступ к уникальным языковым ресурсам. Тем не менее, не до конца разрешенными остаются следующие проблемы: нехватка квалифицированных педагогических кадров, малое количество университетов и колледжей, предлагающих обучение в бакалавриате, магистратуре и докторантуре по программам, связанным с изучением и преподаванием языков индейцев, отсутствие в американской системе высшего образования бюджетных мест.

### **Список использованной литературы**

1. Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/indigenous\\_rights](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/indigenous_rights) (дата обращения: 07.10.2018).
2. Дуганова Р. Страна, где убивают языки [Электронный ресурс] // Сибирь. Реалии. Январь 10, 2018. URL: <https://www.sibreal.org/a/28944422.html> (дата обращения: 07.10.2018).
3. Заседание Совета по межнациональным отношениям [Электронный ресурс] // Президент России. 26 октября 2018. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/58922> (дата обращения: 26.10.2018).

4. Bilingual Education Act [Электронный ресурс] // U.S. Government Publishing Office. URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-81/pdf/STATUTE-81-Pg783.pdf#page=34> (дата обращения: 07.10.2018).

5. Educators Try New Methods to Save American Indian Languages [Электронный ресурс] // Voice of America. October 24, 2017. URL: <https://learning-english.voanews.com/a/american-indian-tribes-trying-new-methods-to-increase-language-speakers/4068111.html> (дата обращения: 07.10.2018).

6. Esther Martinez Native American Languages Preservation Act of 2006. Public Law No: 109–394 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-109hr4766enr/pdf/BILLS-109hr4766enr.pdf> (дата обращения: 07.10.2018).

7. Indian Self-Determination and Education Assistance Act [Электронный ресурс] // U.S. Department of the Interior. Indian Affairs. URL: <https://www.bia.gov/sites/bia.gov/files/assets/bia/ois/ots/pdf/idc017334.pdf> (дата обращения: 07.10.2018).

8. Klug K. Native American Languages Act: Twenty Years Later, Has it Made a Difference? [Электронный ресурс] // Cultural Survival. July 18, 2012. URL: <https://www.culturalsurvival.org/news/native-american-languages-act-twenty-years-later-has-it-made-difference> (дата обращения: 07.10.2018).

9. Lead with Native American Languages [Электронный ресурс] // Lead with Languages. URL: <http://www.leadwithlanguages.org/lwl-language/native-american-languages/> (дата обращения: 07.10.2018).

10. Native American Resources [Электронный ресурс] // Center for Multilingual, Multicultural Research. URL: [http://www-bcf.usc.edu/~cmmr/Native\\_American.html](http://www-bcf.usc.edu/~cmmr/Native_American.html) (дата обращения: 07.10.2018).

11. Obama Announces Support for UN Indigenous Rights Declaration [Электронный ресурс] // Voice of America. December 15, 2010. URL: <https://www.voanews.com/a/obama-announces-support-for-un-indigenous-rights-declaration-112008964/174442.html> (дата обращения: 07.10.2018).

12. Public Law 101–477 of 1990 [Электронный ресурс] // U.S. Government Publishing Office. URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-104/pdf/STATUTE-104-Pg1152.pdf> (дата обращения: 07.10.2018).

13. Taylor S. How to Learn Native American Languages for Free [Электронный ресурс] // The Classroom. 2018. URL: <https://www.theclassroom.com/learn-native-american-languages-7863246.html> (дата обращения: 07.10.2018).

14. United States v. Kagama, 118 U.S. 375 (1886) [Электронный ресурс] // Justia US Supreme Court Center. URL: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/118/375/> (дата обращения: 07.10.2018).

УДК 81'246.3:37.01+39(=134.2)+39(=82)

**И. Гальегос Рубио**

ассистент УрФУ

**Е. И. Кудрин**

канд. ист. наук, доцент УрФУ

Екатеринбург

## **ПОЛИЛИНГВИЗМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА (на примере Испании и Мексики)**

В статье рассматривается феномен полилингвизма и опыт его реализации в образовательном пространстве полиэтничных государств, представленных Испанией и Мексикой. Рассматривается корреляция полиэтничного и многоязычного характера государства с его политикой в области высшего образования, направленной на сохранение и развитие региональных и национальных языков в качестве академических языков, а также доступ к международным языкам в качестве одного из инструментов интернационализации отдельных учебных заведений высшего образования указанных стран.

**Ключевые слова:** полилингвизм, многоязычная среда, образовательное пространство, многонациональное государство, Испания, Мексика.

ЮНЕСКО признает, что в настоящее время в большинстве государств мира образование осуществляется в многоязычной среде. Причем вопрос использования того или иного языка в образовательном процессе носит не только педагогический характер, но и социально-культурный и политический. В конечном счете язык

тесно связан с самобытностью индивида, его отношением к государственности и, наконец, власти. Под властью в данном контексте понимается относительная свобода действия индивида в обществе. Согласно Резолюции 12 ЮНЕСКО от 1999 г., многоязычным является образование, использующее по крайней мере три языка: родной, региональный или национальный, и международный [2].

В научной и педагогической среде не утихают споры о возможности и пользе преподавания на родном языке и родного языка в качестве учебной дисциплины на различных этапах обучения. Однако, если речь идет о высшем и послевузовском образовании, особенно актуальна необходимость обеспечения доступа к международным языкам.

Опыт Испании и Мексики представляется крайне интересным, поскольку позволяет комплексно подойти к вопросу. Оба государства являются полиэтническими. В Испании, например, помимо кастильцев проживают другие крупные этнические группы: каталанцы, галисийцы, баски и астурийцы. Пестрый этнический состав обуславливает не менее пеструю языковую картину: при безоговорочном лидерстве испанского (кастильского) языка (89 %), миноритарные по числу говорящих, но не по значимости позиции занимают каталанский (9 %), галисийский (5 %) и баскский (1 %). Данная ситуация закреплена в ст. 3 Конституции Испании 1978 г., которая фактически признает территориальный билингвизм в соответствующих автономных сообществах.

В Мексике этническая и лингвистическая ситуация значительно более сложная. В стране насчитывается от 56 до 203 языков (в зависимости от методологии их классификации) [3, р. 116]. Помимо мексиканцев в стране проживает значительное число (16 % по данными переписи 2010 г.) коренных народов — прямых потомков народов доколумбовой эпохи. К крупнейшим лингвоэтническим группам относятся ацтеки, майя, сапотеки, отоми, миштеки и т. д. Зачастую данные группы проживают компактно и изолированно, в результате порядка 2–10 % населения Мексики из числа коренных народов не владеет испанским языком [3, р. 118]. Среди языков коренных народов доминирует науатль, бывший до прихода Колумба лингва франка. В отличие от Испании языки коренных народов

в Мексике не имеют законодательно закреплённого статуса официальных языков.

Каким образом указанные выше тенденции полилингвизма влияют на политику в области образования? В качестве основного инструмента интернационализации на всех ступенях обучения вводится английский язык. В каждой стране реализация данных мер имеет неоднозначные результаты, связанные со сложностями методологического и практического характера. В Испании, по словам авторов документа «Интернационализация высшего образования в Испании: размышления и перспективы», *«иностраннные языки всегда были жемчужиной образовательной системы»* [10, р. 48], тем самым подчеркивается их маргинальный характер. По настоящий день Испания сталкивается с последствиями близорукой политики, оставаясь, согласно результатам статистических опросов, одной из самых «неговорящих» стран ЕС. Почти половина испанцев в возрасте от 25 до 64 лет (46 %) не владеет иностранными языками [8]. Данный факт является одним из препятствий и вызовом в рамках реализации мер, направленных на интернационализацию испанских вузов.

С другой стороны, Испания активно выступает за сохранение и распространение официальных языков в билингвальных регионах (прежде всего, Галисия, Каталония и Страна Басков). Университеты ведут активную работу по разработке учебных планов на соответствующих языках. Данные меры имеют положительные результаты: процент студентов и преподавателей, понимающих, например, галисийский язык в университетах Галисии достигает до 90 % и 92,5 % соответственно. Так, Устав Университета Сантьяго признает галисийский языком университета. На галисийском языке преподаются 20 % предметов, хотя по некоторым направлениям (например, информатика) эта цифра может достигать 60 % [12]. Та же тенденция наблюдается в университетах Страны Басков. В Университете Страны Басков в 2017–2018 учебном году 52 % студентов обучались на баскском языке [4].

В Мексике официально признается мультикультурализм, подразумевающий как интеграцию коренных народов, так и включение других культур, прежде всего, западных в образовательное пространство. На национальном уровне был принят Закон о языковых

правах коренных народов Мексики (2003), согласно которому коренными считаются языки народов, существовавших на территории современной Мексики до появления мексиканского государства. Тот же закон предусматривает на университетском уровне развитие межкультурности, полилингвизма, уважение языкового разнообразия и языковых прав [13, р. 378].

На практике эта политика реализуется включением в учебные планы как преподавания языков коренных народов в качестве отдельных предметов, так и преподавания других предметов на этих языках. В Университете Веракрус, например, испаноязычные студенты составляют меньшинство (35 %), в то время как число носителей других языков достигает 65 % (среди них наuatль, тотонака, соке-пополука, отоми, чинантеко и пр.) [9, р. 75]. Причем языки коренных народов имеют статус академических языков, что позволяет носителям этих языков готовить и защищать выпускные квалификационные работы. В период с 2005 по 2012 г. 13 % всех выпускных квалификационных работ были или подготовлены, или защищены на одном из языков коренных народов [9, р. 77].

Без сомнения, в сохранении и продвижении языков коренных народов Мексика достигла значительных успехов. Тем не менее, эти языки продолжают занимать скорее маргинальные позиции как в обществе, так и на рынке труда, в образовательном и академическом пространстве Мексики. До сих пор лоббируется идея включения прежде всего «западных» культур и языков в учебные программы университетов. Наиболее востребованными представляются английский, немецкий и французский языки. Данная тенденция характеризуется как своего рода «элитарный билингвизм», т. е. владение испанским языком и одним европейским.

Испания и Мексика в качестве полиэтнических и полилингвальных государств представляют собой замечательный пример реализации политики полилингвизма в образовательном пространстве. Причем их реализация имеет не только экзогенный характер, целью которого является интернационализация высшего образования и его интеграция в общемировые образовательные структуры и тренды, но и эндогенный, направленный на сохранение культурной уникальности.



### Список использованной литературы

1. Акты генеральной конференции. 30-я сессия. Париж, 26 октября — 17 ноября 1999 г. Т. 1 : Резолюции [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514r.pdf> (дата обращения: 10.11.2018).
2. Образование в многоязычном мире. Установочный документ ЮНЕСКО. Октябрь 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring\\_2002.pdf](http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf) (дата обращения: 10.11.2018).
3. *Barriga Villanueva R.* México, País Pluriligüe // INTI: Revista de Literatura Hispánica. Vol. 1. No. 42. (Otoño 1995). P. 115–131.
4. El 52 % de los nuevos universitarios estudiará en euskera en la UPV/EHU [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deia.eus/2017/09/08/sociedad/euskadi/cav-universidad-matricula-unos-32500-estudiantes-de-grado-comienzan-el-curso-en-la-upvehu#Loleido> (дата обращения: 10.11.2018).
5. El euskera en la Universidad [Электронный ресурс]. URL: [https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detallenoticia1/2000/04/14/el-euskera-en-la-universidad/-/asset\\_publisher/6ALn/content/20000414-el-euskera-en-la-universidad-de-navarra/10174](https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detallenoticia1/2000/04/14/el-euskera-en-la-universidad/-/asset_publisher/6ALn/content/20000414-el-euskera-en-la-universidad-de-navarra/10174) (дата обращения: 01.11.2018).
6. El gallego en el ámbito universitario [Электронный ресурс]. URL: <http://galego.org/espanol/hoy/ensenanza/universidad.html> (дата обращения: 10.11.2018).
7. Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015–2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf> (дата обращения: 10.11.2018).
8. Europeans and their Languages [Электронный ресурс]. URL: [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (дата обращения: 10.11.2018).
9. *Figueroa Saavedra M., Alarcón Fuentes D., Bernal Lorenzo D., Hernández Martínez J.* La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana // Revista de la Educación Superior. Vol. XLIII (3). No. 171, julio-septiembre del 2014. P. 67–92.
10. Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y perspectivas. Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), 2017.

11. *Jiménez-Martínez Y., Mateo J. M.* Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea // Revista de Psicología y Educación. Núm. 6. P. 153–172.

12. La USC y el gallego [Электронный ресурс]. URL: [http://www.usc.es/es/info\\_xeral/galego/usc.html](http://www.usc.es/es/info_xeral/galego/usc.html) (дата обращения: 05.11.2018).

13. *Ramírez Valverde B., Suárez Vallejos P.F.* Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbano de estado de Puebla, México // Ra Ximhai. Vol. 12. No. 6, julio-diciembre, 2016. P. 377–387.

УДК 316.74:37.01+316.722+374.7

**О. Л. Кочева**  
ст. преп. УрФУ  
Екатеринбург

## **НОВЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ ЛАНДШАФТ УНИВЕРСИТЕТА: ПОИСК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье проводится анализ современного состояния университетского образовательного пространства, нуждающегося в преобразованиях в силу изменившегося культурного ландшафта. Доказывается необходимость изучения зарубежного педагогического опыта для формирования готовности преподавателей взять управление над возникающим новым форматом коммуникативных практик в свои руки. Показано, что новые модели преподавания диктуют необходимость приобретения соответствующих компетенций в рамках конструктивистских теорий фасилитации обучения.

**Ключевые слова:** опосредованное обучение, культурный контекст, мультикультурность.

В современной теории обучения иностранным языкам акцент уже давно сделан на личности обучающегося, а сам процесс обучения все больше принимает форму группового или личностного общения. В ходу такие понятия, как интеракция, или взаимодействие

преподавателя и учеников, деятельностный подход, удовлетворение потребностей учащихся, психологический контакт и коммуникативная мотивация. Осознанное овладение новыми языковыми средствами и осмысленное их использование как никогда выдвигают на передний план принцип управления учебным процессом, при котором преподаватель оказывается посредником между учениками и окружающей средой, выполняя функцию оптимизации знаний, добытых учениками в процессе активной познавательной деятельности, а также наделяя соответствующими красками восприятие ими новой действительности в нужный для этого момент [1].

Для адекватной оценки уровня сформированности языковых и коммуникативных компетенций учеников, а также коррекции при необходимости вектора их лингвосамообразовательной деятельности требуется обращение к опыту зарубежных исследователей, уже давно применяющих различные методы с целью фасилитации обучения. Среди множества работ в этой области заслуживает внимания вклад израильского исследователя Р. Фуерштайна [2; 3], чье имя редко встречается в российской литературе при освещении способности учеников к когнитивным изменениям. Идеи Фуерштайна, совместно с учениями Выготского и Пиаже заложившие основу для создания концепции опосредованного обучения (*mediated learning*), развиваются другими учеными [4; 6; 8].

Необходимость в посредничестве преподавателя возникает особенно остро в ситуациях гетерогенной культурной среды, такой как группа иностранных студентов, вынужденная взаимодействовать в реальных учебных условиях российского вуза. Принимая во внимание взгляд Выготского на роль культурных различий в развитии когнитивных способностей человека, можно предположить, насколько сложной окажется новая академическая среда для тех иностранных студентов, чьи познавательные навыки были сформированы под влиянием родной культуры. Согласно Фуерштайну [3], вырванные из привычной среды обучения иностранные студенты тем эффективнее вольются в новую обстановку, чем гибче окажется их способность к познавательной деятельности, поскольку интеллект следует рассматривать как динамичный конструкт.

Знакомство с новой культурной средой для иностранных студентов имеет характер осознанной необходимости, в то время как преподаватель часто может и не осознавать, что выступает передатчиком новых культурных знаний. Поэтому Фуерштайн настаивал на осознанном принятии преподавателем новой роли культурного посредника и необходимости самому трансформировать свои компетенции [4].

Концепция мультикультурализма, задуманная как естественное сближение и трансформация разных культурных идентичностей в некую мозаику при сохранении каждым элементом своего оригинального характера, оказалась нежизнеспособной и не дала той синергии качественно нового пространства, на которую была нацелена. Опыт ряда европейских стран и США наглядно демонстрирует, что истинный поликультурный контекст возникает только в том случае, когда доминирующая в нем культура начинает вглядываться в себя и видеть себя в новом свете под влиянием чужой культуры. Интересный опыт подобного рода описан А. Козулиным [6], который скорее является исключением из правила. На примере эмигрировавших в Израиль в 1990-е гг. бывших советских преподавателей автор демонстрирует, как высокая квалификация преподавателей, особенно математики и естественных наук, заставила считаться с ними местную академическую среду и интегрировать в процесс обучения эффективные методические принципы, соответствовавшие более высокому стандарту образования. В так называемых классах «научного вызова» (“scientific challenge”) была создана не только ситуация реального мультикультурализма, но и настоящая социальная интеграция, так как по окончании курса все ученики решили продолжить свое обучение как единая группа.

Такой положительный опыт дает основание надеяться, что культурное разнообразие в учебной аудитории не является неразрешимой проблемой, а представляется возможностью на практике «примерить» новые модели обучения, относиться к профессии как мыслительной активности, быть проактивным, рассматривать свою деятельность как принятие решений.

В российскую практику преподавания все более проникает дух конструктивизма как антипод директивной педагогики. Это находит отражение в поисковом обучении, когнитивном обучении и гума-

нистических подходах к преподаванию. Обучающиеся во многом уже сами конструируют свои знания, выбирая темп его присвоения и объем необходимой информации. Век интернета и мобильных обучающих устройств стирает границы познания, но не культурные различия. Несмотря на кажущуюся универсальную технологичность мобильных телефонов, предназначенных для глобального потребителя, передовые дизайнеры вынуждены считаться с разнородностью культурных ландшафтов. В глобальном бизнесе, чтобы преуспеть, надо не только ориентироваться на разные культурные идентичности потребителей, но и развивать их [9].

Мультикультурность как фактор современного высшего образования присутствует в программах и стандартах высшей школы США. Уже в 1990-е гг. американским Советом по стандартам высшего образования были созданы программы, по которым целью содержания обучения выступало воспитание у студентов способности к эмпатии в духе уважения этнического плюрализма. Это потребовало внести изменения как в содержание, так и в процесс приобретения знаний (холистический подход к обучению, смещение фокуса на студента, признание разных способов обработки и запоминания информации). Появились новые модели обучения с учетом фактора мультикультурности.

Следует учесть, что если модель предусматривает акцент только на содержании, то оно и становится мультикультурным, но не сам процесс, так как взаимодействие в классе, стиль общения и мышления не меняются. В модели, предполагающей активные методы обучения и диалоговую коммуникацию, а также расширенный диалог-полилог, формат обучения становится более действенным и многообразным. В такой динамичной модели формируется мультикультурное мышление, в котором нет места этническим разногласиям, а конфликты с членами других сообществ воспринимаются как возможность развития самопознания, развенчивается миф об универсальности мира.

Процесс интеграции российских вузов в мировое научное и академическое сообщество с каждым годом набирает обороты и приобретает все более сложный рисунок. Если на ранних этапах преподавателю не надо было считывать и интерпретировать смыслы

из множества культурных контекстов, поскольку он был преимущественно однородным, то теперь процесс культурной трансмиссии, предполагающий взаимное обогащение сторон, на деле может привести к замедлению когнитивных функций и усложнить интеграцию студентов в новый социокультурный контекст. Наличие личного культурного багажа и социального опыта преподавателей, степень развития когнитивных навыков также оказывают влияние на оптимизацию разнородных контекстов. Так, опрос, проведенный среди преподавателей УрФУ [5], выявил недостаточное понимание некоторой частью респондентов своей новой роли в формировании мультикультурного пространства университета и готовности менять свое традиционное видение процесса обучения. Во многом обучение до сих пор идет в русле устоявшегося методического принципа «обучение для всех», а зона ближайшего развития видится приблизительно одинаковой у всех студентов.

В таких условиях культурная интеграция практически невозможна, и студенты вынуждены сами искать оптимальные пути ее достижения. Признаки зарождения нового культурного пространства можно наблюдать и в возникающих на площадках университета клубах изучения иностранных языков как потребности студентов общаться и приобщаться к глобальному культурному контексту. Заметно оно и в активности различных социальных сайтов, когда участники задают друг другу вопросы, такие как «Кто знает, как лучше сказать?» или «Где можно узнать, как правильно написать резюме?». Студенты сами, без участия преподавателей, организуются в учебную среду, которая совсем не похожа на традиционный класс, во многом стихийна, не поддается внешней качественной коррекции, но больше отвечает современным запросам на персонализированные знания. Это напоминает *maker spaces* (нет адекватного русского перевода), возникшие в западной педагогической практике как ответ в рамках конструктивистских теорий на запрос на такой формат обучения, который концептуализируется как процесс существования, познания и становления [7]. Об эффективности такого обучения остается только гадать.

Видимо, пока не поздно, российским преподавателям необходимо учесть опыт зарубежных коллег и принять меры в отношении,

прежде всего, самих себя: пересмотреть существующие образовательные практики с учетом разнообразия культурного ландшафта академической среды, чаще задаваться вопросами и рефлексировать, а также организовывать неформальные дискуссионные площадки для обсуждения с коллегами возникающих проблем и неясностей. Иначе недалек тот день, когда студенты решат, что самостоятельное обучение более эффективно и приятно, а аудитории опустеют за ненужностью.

### Список использованной литературы

1. *Brown D.* Mediated learning and foreign language acquisition [Электронный ресурс] // *Asp.* 2002. P. 35–36. URL: <http://asp.revues.org/1651> (дата обращения: 20.11.2018).
2. *Feuerstein R.* The theory of structural modifiability // *Learning and thinking styles: Classroom interaction* / ed. B. Presseisen. Washington, DC : National Education Association, 1990. P. 68–134.
3. *Feuerstein R.* Cultural difference and cultural deprivation. Differential patterns of adaptability // *Contemporary Issues in Cross-Cultural Psychology* / eds. N. Bleichrodt and P. Drenth. Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1991.
4. *Guetta S.* The Feuerstein approach to intercultural education and respect for human rights // *Bulletin of the Transilvania University of Braşov.* 2016. Vol. 9 (58). No. 1. P. 181–186.
5. *Kocheva O., Guzikova M.* In quest of the third learning space // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences.* 2017. P. 701–708.
6. *Kozulin A.* Mediated learning experience and cultural diversity. 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/kozulin.pdf> (дата обращения: 20.11.2018).
7. *Petrich M., Wilkinson K., Bevan B.* It looks like fun, but are they learning? // *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* / eds. M. Honey, D. Kanter. New York : Routledge, 2013. P. 50–70.
8. *Presseisen B., Kozulin A.* Mediated learning — the contributions of Vygotsky and Feuerstein in theory and practice. Research for Better Schools, Inc., Philadelphia, 1992.
9. *Turkle S.* Alone together: why we expect more from technology and less from each other. New York : Basic Books, 2011.

## ПРОБЛЕМА ПОЛИЛИНГВИЗМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

В настоящее время в условиях углубления политической и экономической глобализации необходимо расширять образовательные и культурные связи между странами и народами. Проблемы многоязычия становятся одними из наиболее острых в образовании. Тенденции развития в современном мире привели к появлению феномена «поликультурной среды». Это способствовало осознанию проблем, связанных с необходимостью подготовки конкурентоспособной многоязычной личности. Освоение нескольких языков является неотъемлемой частью развития международного сотрудничества, технического прогресса, открытых образовательных возможностей и доступа к большому количеству информации. Поэтому возрастает потребность в развитии личных и интеллектуальных качеств современных людей, одним из которых является многоязычие.

**Ключевые слова:** полилингвизм, глобализация, педагогическое сообщество.

Глобализация является одним из важнейших процессов в современном мире. С расширением влияния глобализации на человеческое общество она постепенно привлекала внимание в области политики, образования, общества и культуры и вызвала исследовательский бум. Сегодня слабый национальный язык сталкивается с воздействием сильного языка, глобализации, интернета и т. д., а функция его социального использования находится в опасной ситуации постепенного ослабления или исчезновения; поэтому соответствующие учреждения и лингвистические круги должны принять активные и эффективные меры для спасения националь-



ного языка, находящегося под угрозой исчезновения; защита национального языка способствует наследованию и развитию человеческой цивилизации, а также национальному единству и социальной стабильности. Глобализация произошла во всех аспектах общества, язык и образование не являются исключением.

В XXI в. потребность в фундаментальном научном понимании природы глобализации с лингвистической точки зрения представляется наиболее актуальной. Язык как форма общения является одним из важных показателей социальных условий. Таким образом, все изменения в социальных отношениях сначала будут отражаться на национальной языковой среде. Глобализация характеризуется крупномасштабными потоками информации, которые влияют на социальные процессы во всех областях человеческой деятельности, особенно в области образования. Динамичное развитие рынка труда в контексте глобальных и локальных процессов создает все более специфические требования к современному образованию. С одной стороны, это стимулирует единство языкового поведения людей, которые являются членами общества. С другой стороны, глобализация ведет к культурному разнообразию, а языковое поведение определяется как многоязычие.

Значение термина «многоязычие» содержится в концепции «двуязычия», одновременном знании двух или более языков. По некоторым данным [1], до 50 % детей во всем мире в настоящее время развиваются в двуязычном и многоязычном контексте. Полилингвизм, мультилингвизм — многоязычие, употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Полилингв — человек, который может общаться как минимум на трех языках.

Современное развитие общества с особой остротой ставит проблему обучения не только родному и русскому языкам, но и иностранным языкам. В последние годы все чаще ведется обсуждение проблемы двуязычного и многоязычного обучения, идут поиски эффективных путей его реализации, подтверждается актуальность и прогрессивность интенсивной технологии обучения. Нельзя

не отметить при этом и фактор престижности знания нескольких языков. Это подтверждает и мудрая пословица: «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек». Таким образом, владение несколькими языками не только облегчает процесс обучения и общения, но и дает определенную свободу выбора языка и речевого поведения, что становится явным преимуществом билингвов и полилингвов, повышая тем самым их социальный статус.

При изучении иностранного языка и освоении предметного содержания многоязычное образование решает целый комплекс психолого-педагогических задач, обеспечивающих усвоение предметного содержания дисциплин, приобщение студентов к ценностям мировой и отечественной культуры, понимание ими не только другого человека, но и его культуры, познание окружающего нас многообразия.

Языковая компетенция открывает возможности изучения учебных дисциплин в полилингвальном режиме и реализуется на уровне освоения заложенного в них предметного содержания. Она также отражается на совокупности знаний и умений по различным аспектам иностранного языка (аудирование, устная речь, письмо и др.), а также на способности учащихся адекватно использовать их в подготовленной и неподготовленной речи. Межкультурная компетенция определяет способность студентов осуществлять социальное взаимодействие в многокультурном обществе и представляет собой реализацию идей поликультурного воспитания.

Развитие многоязычного образования предоставляет студентам широкий спектр доступа к информации в самых разных областях, доступ к новой информации по запросу, облегчает внедрение непрерывного образования и создает больше возможностей для конкуренции на европейских и глобальных рынках труда. Поэтому большинство лингвистов считают, что многоязычие является важнейшим приоритетом современного общества. Оно способствует развитию детского мышления и более полному пониманию родного языка. В реальных условиях общения многоязычные дети отличаются спонтанным развитием языка. Однако существуют ситуации, когда дети из полиэтнических семей начинают ходить в детский сад или учиться на родном языке. Степень развития

речи неизбежно сказывается на самовосприятии детей из полиэтнических семей. Способность выражать свои мысли и понимать других людей на разных языках влияет на положение и роль человека в обществе (способность дружить, общаться со сверстниками, одноклассниками и т. д.).

Позиция Европейского союза демонстрирует важность сохранения языкового многообразия. Она стимулировала распространение понимания этого факта в разных странах. Многоязычие не только обеспечивает взаимопонимание, но и формирует толерантное отношение к языковому и культурному разнообразию. Согласно закону «теории образования» Российской Федерации, система образования является одним из факторов социально-экономического прогресса. Она должна стремиться развивать личность выпускников и создавать условия для их самоопределения и самореализации. Международная образовательная деятельность может способствовать этому (ст. 57, будущие эксперты должны увидеть перспективу иностранного языка в своей будущей карьере в школе). Поэтому важно, чтобы студенты как можно скорее нашли ответы на эти важные вопросы: почему они должны идти в колледж / университет; зачем выбирать эту специальность; ставить для себя цели.

Многие авторы [2; 6; 9] выделяют следующие положительные моменты раннего многоязычия: чем раньше ребенок начнет усваивать второй и последующие языки, тем больше у него шансов овладеть языками в полном объеме и с естественным произношением. Доказано, что ребенок прежде всего овладевает просодикой языка. Известно, что малыш уже в возрасте 5–6 месяцев реагирует на интонацию взрослого и усваивает ее значительно быстрее, чем звукопроизношение и лексику. Многоязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. У многоязычного ребенка больше шансов получить качественное образование как на родине, так и за рубежом. Необходимо заметить, что все это относится к детям, чье сенсомоторное и речевое развитие полностью соответствует возрастной норме. Многоязычие как значимый в современной образовательной среде феномен, определяющийся наличием у человека трех и более языков, не имеет закрепленного методического аппарата для изучения его своеобраз-

зия, не имеет структурированных критериев оценки, утвержденных и установленных общих классификаций, и т. д. В настоящее время можно с уверенностью констатировать, что представления о полилингвизме неоднородны, нечетки, неопределенны.

Однако многоязычие — это не просто позитивный аспект образования. В Индии реализуется трехязычная образовательная программа. В языковом образовании в Индии стремятся максимально защищать родной язык и воспитывать детей, чтобы сохранить разнообразие национальных языков: с другой стороны, имеет место распространение хинди в неиндийском языковом регионе, что позволяет сделать его основой национальной системы образования, чтобы все дети школьного возраста могли овладеть хинди. В 2000 г. в национальной школьной учебной программе упоминаются три языка: первый язык должен быть родным или региональным языком; второй язык для региона хинди — это другой современный индийский или английский язык, а в регионе не хинди — это хинди или английский язык; третий язык в регионе хинди — это английский или другой современный индийский язык; язык в регионе не хинди — это английский или другой современный индийский язык, который не изучается как второй язык. После шестого класса нужно одновременно изучать три языка, а именно: родной или региональный язык, современный индийский язык, английский язык.

В настоящее время хинди стал неотъемлемой частью индийского образования. Хотя история английского языка в Индии насчитывает более 400 лет, после обретения независимости Индии официальным языком страны стал хинди. Планируется полностью заменить английский язык на хинди в течение 15 лет. Индия обладает решимостью и мужеством для достижения цели тщательной локализации суверенитета языка. Сингапур и Индонезия принадлежат к полиэтническим, многоязычным и поликультурным странам АСЕАН, но языковая политика этих двух стран не одинакова. Сингапур — многоязычная страна с четырьмя сосуществующими официальными языками. Он проводит разнообразную языковую политику, что проявляется в обществе на уровне многоязычия, сосуществования на разных языках для поиска национальной гармонии и политической стабильности, а также ускорения процесса модернизации

на английском языке. Английский — это нейтральный межэтнический общий язык и административный язык, другие официальные языки Сингапура — китайский, малайский и тамильский.

Различные этнические сообщества, разные языки выражают разные национальные культуры, а разнообразие языков способствует культурному плюрализму. В развитии Сингапура выделяется три этапа: первый этап — британский колониальный период, а также политика английской ассимиляции; второй этап (с 1950 по 1965 г.) — содействие малайскому языку и многоязычному сосуществованию; третий этап — многоязычная и двуязычная система, дополненная тремя национальными языками (китайским, малайским и тамильским) после учреждения Республики Сингапур в 1965 г. В контексте многоязычного и поликультурного общества Правительство Сингапура использует двуязычную систему образования.

Английский язык является основным средством обучения, родной язык также входит в число языков основных курсов для начальных и средних школ. Китайцам необходимо пройти курс китайского и мандаринского языков. После обретения независимости Индонезия отменила голландский язык колониального суверенного государства и заменила его родным языком. Эта замена прошла в несколько этапов: первый — голландский колониальный период; второй этап (с 1945 по 1990 г.) — определение индонезийского как национального языка, английского как лингва франка, при подавлении и запрете китайского. Первый этап — это запрет на китайский язык после возобновления дипломатических отношений между Китаем и Индонезией. На втором этапе была внедрена двуязычная образовательная политика.

После обретения независимости филиппинское правительство активно продвигало тагалог в 1946 г. Официально тагалог переименовали в «филиппинский» и отменили английский язык на начальной ступени образования. Используя филиппинский язык как язык преподавания, Филиппины постепенно реализовали двуязычную политику в области образования, в которой говорится, что английский и филиппинский языки являются основными языками обучения в средней школе. Однако из-за беспрецедентного кризиса местного языка влияние защитников многоязычия постепенно

растет. Проводившаяся на протяжении 35 лет двуязычная политика в области образования была отменена в 2009 г.

Из сопоставления вышеупомянутых вариантов национальной языковой политики видно, что реализация двуязычного образования должна быть надлежащим образом подготовлена для выстраивания сбалансированных отношений между двумя языками, соблюдения общих интересов, достижения цели здорового и устойчивого развития.

### Список использованной литературы

1. Алферова Г. А., Луцкая С. В. Проблемы билингвизма в современном обществе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 7.3. С. 2–3. URL: <https://moluch.ru/archive/87/17101/> (дата обращения: 12.11.2018).
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1998.
3. Вежбицкая А. А. Язык. Культура. Познание : пер. с англ. / отв. ред. М. А. Кронгауз ; вступ. ст. Е. В. Падучевой. М. : Рус. словари, 1996.
4. Караковский В. А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989.
5. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков. М. : МНПИ, 1999.
6. Кытина В. В., Рыжова Н. В. Феномен полилингвизма в условиях ограниченной языковой среды // Вестн. РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Vol. 14. No 4. С. 611–620.
7. Мкртычева Н. С., Шепелев М. Е. Полилингвизм как средство адаптации выпускника ВУЗа в современном обществе [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Май 2017. № 2. URL: <http://publikacia.net/archive/2017/5/2/24>.
8. Радченко Л. Р. Высшая педагогическая школа Индии в условиях современности // Теория и практика общественного развития. 2015. № 22. С. 266–268.
9. Хиневиц Е. С. Полилингвизм как фактор развития одаренности детей в условиях дополнительного образования // Одаренный ребенок. 2012. № 1. С. 77–82.
10. Чуприна М. В. Языковая политика в Республике Индии // Научный потенциал: работы молодых ученых. 2012. № 2. С. 293–297.

## BEING A TEACHER IN CROSS-CULTURAL ENVIRONMENT

Today, a wish to teach overseas can be easily implemented into a real life, as there are plenty of programs offered by various educational institutions for those who want to study abroad. The following piece of writing is devoted to the experience educators receive while being away from their home countries. One of the key issues for every visiting professor is the necessity to adjust to a local style of mentoring — e. g. ability to develop intercultural competence. The author describes some of her personal encounters related to cross-cultural communication, shares her ideas about certain techniques and methods that might be used by visiting scholars.

**Keywords:** rewards, cross-cultural communication, cultural awareness.

The general approach to education has changed dramatically within the last few decades. In addition to classic concept, when the students are learning in the classroom, there is a number of new educational concepts, like distance learning, studying / teaching abroad with a large number of universities and colleges all over the world ready to host newcomers for a week / semester / year long period. Why do people decide to teach overseas? I assume, they do it for different reasons — somebody wants to broaden their professional horizons, others are looking for change, and, perhaps, an adventure. Speaking about Russian universities and educational centers in particular, I would say that teaching abroad does not only enable scholars to establish new contacts and share their experience with foreign colleagues, but it also makes up for a number of years under the Iron Curtain. This was a special period in the Soviet history, when many prominent scholars were forbidden to leave the country by the local authorities due to different, mainly political, reasons. Today these people, who are still active and full of enthusiasm, try to embrace every

single chance to travel abroad as they are ‘hungry’ for the new cultures, new ideas and are active learners.

For me, as an educator, the idea of going somewhere else and being introduced to a new cultural environment has always seemed fascinating, probably because of my teenage experience. I was fortunate to study abroad as a high school student in the framework of cultural and academic exchange program. Later, when I grew up and received a university diploma I was offered to teach at the Department of Journalism at the Ural Federal University in Yekaterinburg, Russia. Again, I felt blessed because of the amount of foreign scholars hosted by the University in general and by our department, in particular. As I have been actively involved in communicating with our foreign guests, I kept wondering how come they although being the bearers of their home cultures, could be so widely exposed and easily adjusted to the local environment. I kept polling them and the answers they gave seemed to be very similar: “Because I have travelled a lot and met different people”, “Because you learn how to do things differently simply by observing other people doing them”, and so on. At that moment, I realized that teaching abroad indeed could help to create invisible, but yet very important bonds and unite people across the globe simply by making them closer through education.

In summer, 2016 I was offered to participate in the La Salle Summer Academy in Bogota, Colombia and teach Cross-cultural Management to a group of international students. From the moment I got an invitation letter I perceived this trip as a once in a lifetime opportunity and was absolutely positive about my decision. However, I realized that the teaching methods I was used to hold to at my home university in Yekaterinburg should have been revised and, perhaps, modified. Thus, my major concerns were related to *methodological issues*. In this context, for me as for many teachers, one of the first tasks that I had to deal was choosing an appropriate teaching (or management) style. Firstly, it is worth mentioning that there are generally three different teaching styles that most of educators adopt. These are: *Authoritarian style*, *Permissive style* and *Democratic style* [2].

***Authoritarian style*** tends to be characterized by numerous behavioral regulations, and is often seen as punitive and restrictive, and students have neither a say in their management, nor are they seem to need ex-



planations; the teacher's character is sometimes perceived as being cold, even punishing.

**Democratic style**, as it is suggested by Ferlazzo [3], is based on democratic principles. Teachers who follow the principles of democracy in their classroom give an adequate opportunity to their students to have maximum learning in form of creativity and critical thinking. Students are free to express their ideas and usually are actively involved in the group discussions.

**Permissive style** is often being described as another type of teaching style, where the teacher acts as "lenient and apathetic". The teachers do not keep themselves as very much involved in the teaching-learning process and they place very few demands from students and do not care much of what and how students are doing.

As I kept observing the students, their behavior, the way they commented on each other's ideas and voiced their opinions it became obvious that the democratic style would be the most appropriate here. An important thing is that by saying "give them (students) freedom" you are not taking away your power and authority, because you are in charge and you are the one who sets the rules. Most of the students felt ok about my tasks and were ready to contribute to the class discussions, for some of them extra freedom was not a good idea.

However, I realized that for some students the fact that an instructor came from a different culture made them feel somewhat relaxed. They skipped classes, did not turn in their home assignments in time and kept smiling at me, while looking at me at class. Since I felt absolutely confused about my possible steps as an educator, I decided to talk to the International Office representative. And, luckily, the person responsible showed a very deep understanding of the situation and finally said to me: "*We are aware, some of the Summer Academy students do not realize that this is not a game. They came here to have fun, hang around with friends, and perhaps, learn something. So you have to show them that this is for real, they have to complete all the tasks and in case, they skip a lot of hours, they will be failed*". The next moment I knew exactly what I had to do: "*It is ok if they treat it like the game, but let it be MY game. I set the rules here and I am the one in charge*". Does it mean that I have to shift from

a democratic to authoritarian model? Honestly, I do not think so. It is more about being flexible with the teaching tools.

Teaching Cross-cultural Management to a group of international students is already a challenge. It is a true that effective teaching requires the use of cognitive, motivational and behavioral supports. And where the language of instruction is the students second language, good teaching also requires considerable linguistic supports as well [5]. For the teachers it is important to utilize and build these supports into their courses, methods of classroom instruction and overall interaction with students. In my opinion, this could be achieved through various ways. One of them is to show that every person's opinion is valued and heard in the classroom — this will help to establish mutual trust between the teachers and the students and also among the students themselves.

There were 28 students in my class, most of them came from Colombia (Universidad de La Salle), two female students were from the USA and one guy was from Mexico. I was happy to have been able to introduce foreign culture to the group and I tried to get all the international students involved as much as possible. What I found in the course of our encounters is that although being shy in the beginning the students learnt to cope with psychological pressure (they were probably experiencing) and eventually they were ready to have their say without being “pushed” by the teacher. For example, when we once started talking about family values in different cultures I gave a floor to American girls, then some Colombian students started commenting and, finally a guy from Mexico raised his hand and “exploded” with family life examples.

Needless to say that the entire concept of the La Salle Summer Academy was to bring different cultures together and introduce the students to the global community. In addition to classes they participated in extra-curricular activities, numerous culture trips and this too, definitely promoted better understanding between them and raised their level of cross-cultural awareness. From my side I was trying to communicate the following message: *“There are no good and bad cultures. We are all different. Let us focus on the values we share and things we have in common in order to build strong bonds. This will enable us to bring changes to the world on the level available”*.

Frankly speaking, when I first looked at the Summer Academy schedule I was caught by surprise. I realized I would have to teach four hours in a row. Four hours! Wow, that is obviously a lot. Normally, at my University back home the lectures last 1,5 hours. Of course, sometimes, an instructor may be asked to teach two groups in a row, but this would not be the same course.

Actually, the idea I initially had in mind proved to be working — I assumed that it would be too complicated both for the students and for the teacher to devote the entire lecture to theoretical materials. I was intending to start with some ice breakers. This could include some questions related to the common state of affairs in particular country, some news that affected the city, the country, the school.

In the framework of each lesson we would have a few definitions and scientific concepts that I would introduce first and then ask the students to comment of what they have heard. For instance, while explaining the terms “*stereotypes* and *identity*” I started asking the students the following questions:

- How do you think your culture has affected your personality?
- With what cultural traits do you identify yourself?
- What particular cultural traits do you consider significant? Why?

### **Watching a video**

For majority of my classes I tried to incorporate videos into the lesson plan. According to many scholars using video provides a sensory experience and promotes development of the communicative competence [1]. Research has shown that the most effective way use video is when a video episode is being linked to a particular lesson, or unit of study. For example, while talking about culture shock I shared a news story by the international reporters where the issue of refugees and migrant workers was being addressed.

I liked to encourage students to work in groups. I noticed that those who appeared to be too shy to speak in front of the class were eager to share their ideas while being part of smaller groups. In addition to that, group activities also promoted better understanding and critical thinking. I acknowledged the fact that the students were responsible for voicing their ideas, taking everybody's view into account and this all improved the quality of communication among the group members.

After every group task I would allocate some time for the students to share their comments. I would let them talk first and I would articulate my ideas at the very end, summing up what was mentioned and drawing some kind of conclusion. Moreover, I had a feeling that sometimes the students just wanted to be heard, they did agree with what had been already said, but they were eager to share their personal view and provide some examples.

Obviously the entire trip and participation in the La Salle Summer Academy in Colombia has been beneficiary for me both on personal and professional level. One of the major rewards me as a teacher was to realize that in the framework of my course I ***managed to influence the students' way of thinking*** and perhaps, provoked some important reasoning and discussions related to cross-cultural awareness. In this respect it is about of satisfaction, when you realize that your initial objective was reached and your voice has been heard.

I also think all of us who participated in the La Salle Summer Academy ***have grown as educators and personalities***. I can recall one of my colleagues sharing his experience about teaching abroad: *"It might seem extremely difficult, tough and even crazy to go somewhere far from your home country and to apply methods and tools you are familiar with to a different audience. It is like climbing a high mountain. And the route is not going to be easy as you may get frustrated at a certain point. However, when you reach the peak, you will have this incredible feeling of freedom, self-respect, satisfaction, and relief"*.

My other colleague, who also went to teach overseas, mentioned another important factor probably valued by many other educators: *"You know, when I was just applying to go overseas, some of my colleagues back home were quite negative about my coming trip. It looked like they were going to talk me off this experience. Some of them also said that it would be too difficult and I would not manage. At a certain point I myself started having doubts, but I am glad that eventually I decided to participate. Upon returning back from my trip I practically heard my inner voice shouting out loud — This has been your validation! You know now you can do it" — I cannot describe how happy I was at that moment. Knowing that you can take a plunge, cope with difficulties and eventually reach the goal of course can make some people feel jealous and*

envious. At the same time the acknowledgement of our achievements and inner strength increases our self-esteem and adds to the list of our professional competencies.

I would like to express my gratitude to the organizers of the La Salle Summer Academy in Bogota in 2016, in particular, to the International Affairs office (*Giovanni Anzola, Andrea Carolina Pulido, Daniela Sierra Parra, William Fernando Rios* and their wonderful colleagues), who did their best to make sure that the visiting professors felt absolutely secure and could always find support. Unlike some other educators who teach overseas, I cannot say that I was on my own — we have been absolutely taken good care of by the La Salle staff and, thus, were able to gain useful and pleasant experience. Thank you very much for that! *Muchos gracias!*

### **Sample Lesson Plan**

*Ice-breakers (15–20 minutes)*

1. **Introducing theory** (30 minutes)

2. **Sharing a video** (15 minutes)

(could also be a news story, some vlog/blog, etc.)

3. **Follow-up discussion** (15 minutes)

4. **Group task** (30 minutes)

5. **Providing feedback**

6. **Case studies**

### **Class timing**

8:00–8:15 — **Ice-breakers**

9:40–9:00 — **First break**

11:00–11:15 — **Second break**

11:15–12:00 — **Group activities, wrapping up**

### **References**

1. *Barmenkova O.* Ispolzpovanie videomaterialov dlya formirovaniya kommunikativnoi kompetentsii // Eksperiment i innovatsii v shkole. 2011 # 5. P. 75–79.
2. *Baumrind D.* Classroom management style. Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs. 1971. 4 (1).
3. *Ferlazzo L.* Practical solutions for classroom management and students management. Bethesda, USA : Education Week Press, 2013.

4. *Hofstede G. Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations.* 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2001.

5. *Samovar L., Porter R. Communication between cultures.* Boston, USA : Wadsworth Cengage learning, 2010.

УДК 81'246.2+811.111+811.111.8(6)+374.7

**Shi Lin**

Master Student UrFU

Ekaterinburg

## LANGUAGE DIVERSITY AND VERBAL COMPLEXITY

Language is the tool for human communication, but also the carrier of its culture and history. Language is formed on the basis of speech after processing, evolution and standardization. The diversity and complexity of human language are the reality that we must face. It is our responsibility to carry out education work on the basis of language and protect and rescue endangered languages and the historical and cultural heritage of the nation where we live.

**Keywords:** strong language, weak language, endangered language, White English, Black English, bilingualism, multiculturalism.

Language is a tool for human beings to carry out various exchanges and social interactions, as well as a carrier of their users' national culture and history. The development of society requires the gradual unification of language; but the inheritance and excavation of national, historical and cultural heritage also needs to be carried out. Because each language has its own characteristics and culture and its historical atmosphere, it constitutes a colorful language world.

In the process of continuous progress and development in today's society, the speed of human language's gradual reunification in wider

exchanges has accelerated, but the speed of loss of human cultural heritage has also intensified. Of the more than 6,000 languages spoken by humans today, more than 3,000 languages have become endangered languages, and every two weeks a language has disappeared from human life forever [3].

In order to promote the diversity of language and culture, UNESCO launched the “International Mother Language Day” on February 21<sup>st</sup> every year in 1999. The use of multiple languages is the subject of International Mother Language Day. In his 2007 speech, UNESCO Director-General Koichiro Hiroshi said: “Work hard to promote multilingual use, especially in education. This can be achieved by encouraging people to understand and master three different proficiency languages: a mother tongue, a national official language and a communication language. Developing dialogue between different nationalities, cultures and civilizations can effectively promote the diversity of language and culture.” He also called for “developing national and regional languages. The strategy makes it a harmonious environment for all the languages of the world.”

Liu Bin, President of China Education International Exchange Association, said in his speech at the “International Mother Language Day 2007” event in Beijing: “The reality we must face is that the diversity of language and culture is facing a huge threat on a global scale. It creates very favorable conditions for dialogue between different cultures, and on the other hand challenges the diversity of language and culture. A language may disappear with the departure of a generation. The world now has only 6,000 species. More than half of the languages are on the verge of extinction.” “Hong Yang’s multiculturalism and building a harmonious world” became the consensus of more than 100 linguists at home and abroad in this event in Beijing’s “International Mother Language Day 2007”.

Therefore, in order to facilitate people to communicate, all strong languages have their own standard language; for example, the Mandarin in mainland China and the Chinese in Southeast Asia are recognized as the two standard languages of Chinese, and London English is the standard language of the United Kingdom. In addition, the standard Japanese is Tokyo Japanese, etc. For the convenience of research, linguists divide various languages into multiple languages according to the source and historical period, such as: Germanic, Hindi, Europa, Hanzo Languages, etc., each of which is divided into several branches and languages, such

as Chinese, Japanese, and Tibetan in the Sino-Tibetan language family. Each language and branch have a certain relationship between environment, geography and language, which is conducive to language research.

The language that human beings are using is divided into the population, the scope of use, and the frequency of use: strong language, weak language, endangered language, and language.

In the early days of language production, language first communicated within the group. The larger the group, the faster the language is perfected through practice, thus marking the product that reaches one of the civilizations — the sooner the text appears. In order to expand their scope of existence, each nation or tribe must promote its own mark language in communication. Therefore, we are constantly improving and perfecting our own constantly changing language. This kind of communication tool, which is actually a speech, has evolved into a more vital and standardized language, so the text is produced in this environment. The Chinese and square pictographs created in ancient China have had an absolute impact on the Sino-Tibetan language family, involving the whole of East Asia and Southeast Asia; the ancient Greek, ancient Egyptian, ancient Roman languages and meanings of the words, changes in history. The Indo-European language system has gradually formed, which has an impact on the language and writing of the world.

However, in the course of historical development, no nation or tribe will automatically give up the language and words it uses; this is the basis for the continuation and existence of various languages. It is this foundation that is the important reason for the diversification of human language.

Because of the language barrier between ethnic groups and tribes, it brings inconvenience to people's interactions. Therefore, there is a profession of people who have a small number of people who can communicate with each other in two or more languages. It is now called "translation" and communicates between various forms of language. At the same time, it is used internally by the same people. Language has carried out a series of unified norms and promotion; and for languages that are unacceptable and unified among different ethnic groups, the normative first official language, second official language and other means are provided to solve the problem of language communication. There are also many



small and weak ethnic groups who still use their own language because they do not want to be discriminated against by their strong language and language, as well as mutual discrimination among linguistic counterparts; language discrimination has gradually turned into a national discriminatory contradiction [1].

In the case that diversified language phenomena have not been well resolved, in order to solve the problems of conflicts and contradictions between languages, there have been more than 300 artificial neutral language programs in the past 500 years, but most of them have been implemented. Among them, the humanities and social foundations that have no language existence and development have disappeared one after another; there are only a few and scientifically standardized language programs, such as: IDO, Esperanto, etc. It is still being disseminated and used, and the Esperanto program, published by Zamenhof in 1887, has been promoted around the world.

Therefore, because the expressions of national languages are different, the pronunciation methods and parts are different, and more importantly, the nationality, history, culture, geography, and social status of each language are different, and the national history, culture, and customs are different.

A language that goes endangered and dies is often the result of the interaction of multiple factors. Therefore, the rescue of endangered language is to rescue its national culture and historical heritage. For example, in recent years, China's exploration and rescue of Loulan and Xixia language and culture belongs to this category.

The national language is a standardized communication method based on speech; it is more in line with the wide range of communication and literary records of the nation (equivalent to standard language); the language is spontaneously used on the basis of group or tribal language. Language, which is a local norm or dialect that is forced to regulate, or does not meet the standards set at that time, and is called slang in a foreign language; therefore, the language conforms to the spoken habits of local people, but for those who have not lived in the local area for a long time. It is difficult to understand and learn to use. The jokes everywhere are typical representatives from which they are sorted out. A national language has one or more forms of speech.

Any kind of strong language is a standard language that has been standardized many times. The dialect or spoken language, in its big part, is the language or slang that it continues. It is a spoken language that is not standardized, and people often use it.

Words may be expressed differently in the same language. For example, in American English, White English and Black English mean or even the opposite; British English Direct communication between British English and American English, New Zealand English, and Australian English is also difficult to achieve; even in the UK, London English is used as standard English, but it is also different from Irish English, English, and Scottish English. Because many experienced users of the same language can hear the local voice of untrained people from the other's spoken language. Therefore, the speech situation of the same language in a geographically wide area is more complicated.

Because of the complexity of speech, in the process of people's continuous expansion of communication, the unity and disappearance of speech is much faster than the language, because in the culture, education and communication of the nation, the communication between words and the needs of people are consistent. Moreover, although the language has its own characteristics, there is no fundamental conflict of interest between the national languages. Therefore, it is inevitable that the unity of speech and the return of language will be repeated within the nation.

For countries or regions with a wide range of spoken words, it is very important to use words to communicate and educate. Dr. Eirini Gouleta of Trinity University in Washington, DC, said in a speech on Beijing International Mother Language Day in 2007: "It takes three to four years for a person to master a life language. It takes more than six years to conduct a more specialized communication. Time to learn and use to master; if a child can fully master a basic communication language from the time of conception to the age of six, it will be much easier when he enters elementary school to learn standard language. The stress and difficulty of interpretation can be digested in the language mastered, and it does not affect the normal learning of the child; if the school or parent lets him learn another foreign language if the child does not really master the mother tongue and the standard language, this is definitely a worse problem for children, which will seriously affect their children's learning

and their future life. If you let him learn the mother tongue before elementary school, learn standard language after entering elementary school, and learn another foreign language after middle school, the effect will be much better; the reason is that he already has the ability to express and think in two similar languages, and it's much easier to learn a foreign language."

It is very important to master the language of the national language. For a language and a nation with a small population, it is a national dialect or a national language. For a multi-lingual and multi-ethnic country, it is a national branch or a national dialect, also known as the mother tongue. It is a symbol of a country or a nation or region and a basis for conducting various enlightenment education.

The emergence of the term multiculturalism began in the United States in the 1980s. A curriculum reform on the Stanford campus in the spring of 1988 became the beginning of what was later called "cultural revolution" by scholars. This reform has rapidly spread to the entire education sector and has also caused different influences in other social fields. The academic community has explored and debated this phenomenon. In the 1990s, due to the intensity of the debate, some people even referred to multiculturalism and related debates as "cultural warfare."

To study a problem, the first thing is to have a clear understanding of the subject, that is, what the problem is, and then to study the meaning, characteristics and limitations of the subject. Although the term multiculturalism has been used frequently in recent years, as with the highly accepted definitions of "culture" and "globalization", the connotation of multiculturalism has not been clearly defined. Wang Xi's article "The Origin, Practice and Limitations of Multiculturalism" analyzes the connotation of multiculturalism. Multiculturalism has different connotations for different uses in different fields. It is "a kind of educational thought, a kind of the concept of history, a theory of literary criticism, is also a mixture of political attitudes and an ideology" [4]. Although this inductive method is comprehensive, it still fails to define a precise definition of multiculturalism, and people have a concise and clear grasp of its connotation.

Therefore, on this basis, Wang Xi came to the commonality of these uses, namely:

1. The United States is a country composed of diverse ethnic groups. American culture is a pluralistic culture.

2. Different nationalities, ethnicities, the experience of Americans with gender and cultural traditions is different. American tradition cannot be based on the historical experience of a certain ethnic group.

3. Group identity and group rights are important contents of multiculturalism and the reality that American society must face. Obviously, multiculturalism is not a purely theoretical discussion. It has become the starting point and basis for education, literature, and political appeal. From this basis, the goal is to point to the equality between yuan and yuan, the so-called “group identity” [2].

This article briefly reviews the history of immigration in the United States and the relationship between mainstream culture and subculture in this context in order to explore the emergence of multiculturalism, and draws the following conclusions:

1. From the history of immigration in the United States, since the beginning of the formation of the nation, there has always been a difference between pluralism and Yuan. In the initial stage, mainstream culture (Anglo-Saxon culture) has an absolute advantage. The relationship between other non-dominant meta-cultures and mainstream culture is mainly based on peaceful coexistence. With the changes of the times, the difference between Yuan and Yuan Sexual emergence, the voice of ethnic claims for rights is gradually rising, and finally embodied in the form of multiculturalism.

2. Multiculturalism is the product of a particular era. It is a huge change in society with a particular era, including new changes in the fields of family, marriage, religion, education, and ethnicity, and even closely related to the international context. Multiculturalism is a theoretical response to these changes and represents a cultural research bias in the current international academic community.

3. There is a core American culture, but the connotation of this culture is constantly changing and enriching. The development process of this immigration culture is a dynamic balance, which is also the relationship between pluralism and unitary. The arrival of new immigrants often has an impact on the existing society, leading to a series of changes in the society. The original balance has been broken. After a long period of conflict and integration, a new round has been formed.

4. The introduction of multiculturalism undoubtedly has positive and progressive significance. The multiculturalism debate also shows the progress of society itself, reflecting the success of various ethnic integrations.

### References

1. Bassnett S., Lefevere A. Translation, History and Culture. London : Pinter Publishers, 1990.
2. Hu Qiyong. The Theory of Cultural Integration // Journal of Guizhou University for Nationalities. 2002 (1).
3. Murphy R. Culture and Social Anthropology; An Overture, Englewood Cliffs. NJ : Prentice Hall, 1986.
4. Wang Xi. The Origin, Practice and Limitations of Multiculturalism // American Studies. 2000. No 2.

УДК 81'246.2+81:1+81-112.2+81'33

**Ч. Шутин**

инженер-исследователь УрФУ  
Екатеринбург

## ОВЛАДЕНИЕ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ РЕГИОНАХ

Статья рассматривает вопросы овладения вторым / иностранным языком с позиции когнитивной лингвистики, психолингвистики и новых коммуникативных технологий. Затрагиваются вопросы формирования коммуникативной и социокультурной компетенций, когнитивной базы и трансформации языкового сознания би/полилингвов.

**Ключевые слова:** многоязычие, владение / овладение языком, универсально-предметный код, когнитивная база, языковое сознание, компетенция.

Как подчеркивает А. А. Леонтьев, понятие владение (овладение) языком включает в себя три составляющие — овладение родным

языком (*mother tongue acquisition*), вторичное овладение родным языком, обычно связываемое с обучением в школе, и овладение тем или иным неродным языком (*learning*). Оно может быть спонтанным, как, например, в двуязычной семье или дву/многоязычной среде, или же специально спланированным, контролируемым и управляемым, как при овладении иностранным языком в школе или вузе [13, с. 218].

Билингвов насчитывается в мире больше, чем монолингвов, из чего следует, что двуязычие в современном мире давно является нормой. Билингвизм не вызывает нарушения психофизиологического механизма речевого развития, хотя проблема положительного или отрицательного влияния двуязычия довольно широко дискутировалась — многими учеными высказывались полярные точки зрения.

Л. Вайсгербер, И. Эпштейн полагали, что дву/многоязычие вызывает психические, эмоциональные, когнитивные и прочие трудности. Тем не менее многочисленные исследования подтвердили несущественность таких выводов. Более того, было выявлено позитивное влияние дву/многоязычия на интеллектуальное развитие [6; 12].

Приблизительно 2/3 детей в мире растут в двуязычном окружении, что способствует формированию би/полилингвизма с раннего детства. Условия для развития языковой способности к усвоению одного и более языков наиболее благоприятны в первые годы жизни. Овладение иностранным языком наряду с родным и вторым языками дает возможность раннего знакомства с иноязычной культурой. Специфика функционирования иностранного языка (в частности, английского как глобального языка) в условиях тесного взаимодействия с другими языками индивида представляет значительный интерес для нашего исследования.

В отечественной психологии и методике обучения иностранным языкам в течение нескольких десятилетий обсуждается вопрос о взаимоотношении между знаниями и умениями. Как указывает Б. В. Беляев, «знание языка и практическое владение им требует различных психологических предпосылок и различных нервномозговых механизмов» [1, с. 37]. И. А. Зимняя подчеркивает, что в качестве продукта учебной деятельности при овладении Я2 (второй язык) и ИЯ (иностраннй язык) выступает совокупность усвоенных

языковых знаний и сформированных программ действий, а сам процесс научения меняет общую структуру знаний, навыков и умений [11, с. 109].

Таким образом, овладение умениями и навыками (*acquisition*) и изучение языковых явлений (*learning*) противопоставляются по способу освоения — в естественной или учебной ситуации, т. е. неосознанно или осознанно.

А. А. Залевская понятия *овладение* и *изучение языка* использует для обозначения процессов, которые противоплагаются продуктам — «освоенному» и «выученному». Между этими понятиями имеются двусторонние связи [8, с. 8].

*Овладение языком*

*Владение языком*

*Знание языка*

*Пользование языком*

Различают также знание языка и владение языком. Владение языком подразумевает способность мобилизовать знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях.

Степень владения языком характеризует личность с точки зрения языковой / речевой способности. Однако функционирование в научном обиходе широко спектра терминопотреблений (языковой / речевой механизм, организация, универсально-предметный код, языковая / речевая / коммуникативная компетенция), обусловленное по большей мере изучением различных аспектов языкового явления, вызывает определенные трудности. В связи с этим необходимо провести сущностные разграничения понятий языковой компетенции как знания языка и коммуникативной компетенции как владения им.

Общий интерес к функциональным, коммуникативным свойствам языка в начале 70-х гг. XX в. приводит к возникновению коммуникативного подхода к обучению иностранному языку [17].

Сложная социопсихолингвистическая природа коммуникативного подхода отражает множественный характер его научных предпосылок, в качестве которых выступают социолингвистика, лингвистическая прагматика, теория речевых актов, дискурсивный анализ, социальная психология, психолингвистика, структурно-информационное направление в когнитивной психологии.

Зарубежная социалингвистика (Ф. Боас, Э. Сепир, Б. Уорф), преодолевая этническую линию в американском языкознании и обнаруживая точки соприкосновения со взглядами представителей Лондонской лингвистической школы (Дж. Ферс, М. А. К. Халлидей), исследует проблемы социальной стратификации языка, интерпретирует его вариативность с точки зрения экстралингвистических факторов, прежде всего социального. Анализ языковых явлений на основе широкого социального контекста, изучение национально-культурной специфики речевого поведения, интерес к условиям реализации языковых средств приводит к осознанию того факта, что лингвистическая компетенция не может определять успех общения, являясь одной из предпосылок для участия в нем.

Коммуникативный подход направлен на развитие у обучаемых умения практически пользоваться изучаемым языком, соотносить языковые формы с выполняемыми ими коммуникативными функциями. Кратко его цель можно сформулировать как овладение коммуникативной компетенцией. Понятие «коммуникативная компетенция», утвердившееся в зарубежной методике благодаря целому ряду исследований (D. Hymes, S. Savignon, L. Loveday, E. Williams, M. Canale, C. Paulston, V. McGroarty, R. Dury, E. Tarone), стало основополагающим для коммуникативного подхода и подразумевает совокупность представлений индивида о практическом использовании языка в различных ситуациях речевого общения (А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Р. Митрофанов, Г. А. Китайгородская, И. А. Зимняя, В. Д. Скалкин, И. Л. Бим, Г. В. Рогова, Е. И. Пассов).

Реализация способности к развитию коммуникативной компетентности культурно обусловлена и связана с индивидуальным опытом человека. М. Б. Бергельсон отмечает, что «с рождения человек принадлежит многим группам, а именно в них формируется его коммуникативная компетентность. Более крупные группы, обычно называемые культурами, существенным образом определяют когнитивную и прагматическую основы коммуникативной деятельности» [2, с. 166].

Сложная природа коммуникативной компетенции определяется всей совокупностью социокультурных представлений индивида, наличие которых и позволяет ему соотносить употребление



языковых форм с коммуникативным контекстом высказывания. Современная трактовка этого явления основывается не только на теории обучения иностранным языкам, но также и на теории межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация понимается как совокупность процессов взаимодействия участников коммуникации, принадлежащих различным лингвоэтнокультурным сообществам. Таким образом, компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативная компетенция — ее языковые и речевые способности.

Языковая способность является системообразующей составляющей процессов порождения и восприятия речи. Понимание речи трактуется как единый процесс восприятия и понимания, как «процесс приема (рецепции) и осмысления, регулирующего в понимании (или непонимании) этого речевого сообщения» [10, с. 6].

Смысловое восприятие является сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельностью, характеризующейся уровнем строения. Выделение уровней осуществляется на различных основаниях. И. А. Зимняя выделяет процессуально-операционные уровни (с позиций внутренней иерархии перцептивного процесса), уровни сукцессивного и симультанного восприятия (с позиций оценки степени сформированности перцептивного процесса), а также уровни перцептивно-мнемической и мыслительной деятельности, базирующейся на соотношении эталона в памяти с новой информацией. Возможно также выделение уровней распознавания, поскольку восприятие слова лежит в сфере смыслового восприятия.

Понимание речи осуществляется с гораздо меньшими затруднениями, чем порождение высказывания на втором / иностранном языке, несмотря на то, что формирующиеся би/полилингвы владеют необходимыми знаниями о значениях вербальных единиц (декларативными), а также знаниями метаязыкового типа: «состояние <...> необученности второму языку может быть сравнимо с фазой готовности замысла при невозможности его реализации в акте речевой деятельности», «причина невозможности речи у лица, приступающего к овладению вторым языком, в том, что нет соответствующей модификации второй сигнальной системы» [4, с. 74]. Следовательно, поскольку фаза понимания речи предшествует фазе вербализации

мыслей, то понимание речи не имеет непосредственной зависимости от умения порождать высказывание средствами какого-либо языка. Причина эта заключается в том, что на этапе так называемого «промежуточного языка» владение значением языковой единицы не обязательно влечет за собой умение применять его в речевой деятельности, поскольку не развито процедурное знание — определенные процедуры оперирования единицами субъективного кода [9]. Таким образом, способность индивида к овладению вторым / иностранным языком обуславливается наличием развитой когнитивной компетенции.

Зарубежная и отечественная лингвистика и лингводидактика концентрирует свой интерес вокруг формирования коммуникативных умений при обучении иностранному языку в контексте личностно-ориентированного обучения. Основной целью данного метода явилось обучение иностранному языку как средству общения в повседневных ситуациях. Данный метод базируется на ряде принципов и, прежде всего, антропоцентрическом. Антропоцентрический принцип реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению языку, что способствует повышению мотивации, обеспечивает нравственное, эмоциональное и интеллектуальное развитие отдельно взятой личности. Принцип речевой направленности предполагает постоянное практическое использование языка в речи. Принципы функциональности и ситуативности представляют собой готовность применять иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности и способность воссоздания коммуникативной реальности.

### **Список использованной литературы**

1. *Беляев Б. В.* Очерки психологии обучения иностранным языкам. М. : Наука, 1965.
2. *Бергельсон М. Б.* Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросскультурных взаимодействий // Вестн. МГУ. Сер. 13: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 4. С. 166–181.
3. *Болдырев Н. Н.* Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1998. № 3. С. 12–15.

4. Горелов И. Н. Проблемы функционального базиса речи в оттогенезе. Челябинск : ЧГУ, 1974.

5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003.

6. Джваришвили Р. Г. Целостность языковой личности в контексте двуязычия // Языковое сознание : тез. X Всесоюз. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1991. С. 80–82.

7. Джигоева А. Р. Лингвистические основы обучения лексике и словообразованию русского языка в условиях формирующегося трилингвизма национальной школы. Владикавказ : Изд-во СОГУ, 2000.

8. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь : ТГУ, 1996.

9. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М. : Рос. гос. гуманитарн-т, 1999.

10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1978.

11. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991.

12. Каражаева Е. Д. Становление детского билингвизма и проблема лингвопатологий // Социологические проблемы в разных регионах мира : материалы междунар. конф. М. : Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 199–200.

13. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М. : Смысл, 2001.

14. Медведева И. Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Тверь : ТГУ, 1999.

15. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17–22.

16. Овчинникова И. Г. Ассоциации и высказывания: Структура и семантика. Пермь : ПГУ, 1994.

17. Тамерьян Т. Ю. Язык и образ мира в общей теории языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. IV. Владикавказ : СОГУ, 2003. С. 22–34.

18. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения». Совет Европы Пресс, 1995.

**FIRST STEPS IN BLENDED LEARNING  
AS A METHOD OF FOREIGN LANGUAGE STUDY  
AT URAL FEDERAL UNIVERSITY**

The purpose of undergraduate education at Ural Federal University (UrFU) is to prepare highly qualified specialists who are able to use a foreign language as a means of information activity and participate in international professional communication. The author describes several interactive methods of teaching English language, the emphasis is on Rosetta stone blended course as one of the key online language learning program of educational success as an experiment.

**Keywords:** education, blended learning, foreign language, pedagogy, Rosetta Stone, environment.

The blended learning method has been used for the past several years and become common among university lecturers / professors and students in recent years in conducting teaching and learning sessions. The emergence of information technology for its ubiquity has encouraged the adoption of blended learning mode in higher educational institutions especially in Ural Federal University (UrFU). Such kind of emergence has paved the way for educators and professors to create or to use a ground-breaking online or electronic learning environment that enhances the entire teaching and learning process [4]. One such learning environment is known as blended learning. Also termed as hybrid learning, blended learning generally refers to any thoughtful integration of learning delivery methods, including most often traditional face-to-face classroom lessons and synchronous (face-to-face) online learning [2]. Thus, the teaching and learning process takes place both in the classroom and online at home, where the online portion becomes an expected extension of traditional classroom learning [1]. Today many higher educational institutions across

the globe have started to adopt blended learning as their prominent instructional delivery alternative [4], and our university is not an exception.

Blended learning is perhaps becoming the most prominent instructional delivery solution to education. There is limited research focusing on the students' perceptions of blended learning based upon their achievement. Thus, the purpose of the study was to examine the relationship between students' perceptions of blended learning and their course achievement. The study sample was a group of students taking a biology or ecology course in a major university (UrFU) in Ekaterinburg (Russian Federation). Ural Federal University is one of the largest higher educational institutions in Russia bringing together fundamental education and innovative approach towards the challenges of modern times.

To ensure the blended learning approach is successfully implemented, students and professors' involvements in online activities needs to be measured and monitored in accordance to the stipulated rules.

Rosetta Stone blended course is one of the key online language learning programs of educational success nowadays. Rosetta stone blended course — is a course of standard English with teacher / professor in class with above mentioned activities plus Rosetta stone course of English at home.

Rosetta Stone is the only language learning program that helps people improve accent-specific pronunciations through TruAccent patented speech-recognition engine, along with offering access to native tutors to help build conversational confidence (<https://www.rosettastone.com>). Rosetta Stone Language Training is divided into units with lessons and focused activities. Core lessons teach you new language, while focused activities build skills and reinforce the language you've learned. There are four core lessons and a Milestone within one unit.

Rosetta Course lessons give learners the content needed to advance into the B1 level of proficiency on the Common European Framework of Reference (CEFR) scale, and helps them develop the skills necessary to continue their language-learning growth at higher levels. The Rosetta Stone solution focuses significantly on production of new language and using it in context to help learners retain new language and know when to use it correctly.

A brief outline of the proposed experiment: for one term, students (SS) study the English language in 3 groups of SS in each type of education

led by different teachers to ensure the validity of the results. There were a total of 110 students who participated in this study. They were in their first year of their higher education. SS were of mixed-gender between the ages of 18 and 19. SS are initially tested using the DIALANG test (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>) and having completed the course, they are tested again to see the progress or lack of thereof. Throughout the course, appointed teachers test the development of skills (Reading, Listening, Use of English, Speaking, and Writing). These would be tested once a month 3 times. We do not take motivation of SS into account since English is a mandatory subject and is not the specialty of these SS. SS will sign an informed agreement for participation in the project.

At the moment, the experiment has begun. We have already tested all our 110 students with the help of the DIALANG test, SS have been studying classically in class and online at home for more than 2 months, SS have already tested twice during their period of education. We hope in the nearest future to finish our experiment and to sum up all our brilliant achievements.

Blended learning with a help of Rosetta Stone is becoming a major trend in the education systems across the globe [3]. It could be the best teaching and learning method as it adopts the finest qualities of both traditional face-to-face learning and online learning.

### References

1. *Jusoff K.* Preliminary study on the role of social presence in blended learning environment in higher education // *International Education Studies*. 2009. 2 (4). P. 79–83.
2. *So H. J., Brush T. A.* Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors // *Computers and Education*. 2008. 51. P. 318–336.
3. *Tosun S.* The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. 199. P. 641–647.
4. *Wu J. H., Tennyson R. D., Hsia T. L.* A study of student satisfaction in blended e-learning system environment // *Computers and Education*. 2010. 55. P. 155–164.

## EXPLORATIONS IN RUSSIAN ACADEMIC WRITING FOR GRADUATES. SYNTAX FOR MEANING MAKING: A CASE STUDY\*

Aimed at partially reporting the achievements and failures results of a pedagogical experience in Academic Writing for Graduates, the paper draws attention to the need to reinforce syntax in the teaching of grammar use with rhetorical purposes at the undergraduate level. Using Textalyser, an internet free text analysis tool, the comparison between 68 graduate pieces of writing and 10 published texts in the same area shows that the Russian language specialist graduate writing is at the level of a high school sophomore native speaker, not enough to achieve the demands of publication. The paper suggests that accuracy as well as conciseness, and clarity are the areas in which the undergraduate language learner has more difficulties and implies a different demand for the discipline: its focus on a meaning-making syntax.

**Keywords:** syntax, graduate writing, meaning, conciseness, clarity, accuracy.

Today, research socialization, because of its connection to knowledge production, is one of the indicators used for ranking of universities and thus countries in the world of higher education. Closely connected to this aspiration is the participation in international conferences leading to a publication in a journal indexed in Scopus or the Web of Science (hereafter WoS). Scopus, Amsterdam-based Elsevier's 69m abstract and citation database launched in 2004, covers more than thirty-six thousand titles from almost twelve thousand publishers. The WoS owned by the USA-based Clarivate Analytics, on the other hand, supports also an aston-

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

ishing 90m temporary record in the social sciences disciplines since 1900. Despite this seemingly bewildering variety of choice and implementation of domestic rewarding mechanisms for researchers, publishing a paper in any journal indexed remains daunting because of the ethically dubious background of many publications [e.g. 4; 5; 12; 17; 18; 20; 24].

In addition, the mostly Anglophone character of research socialization keenly pressures non-native English-speaking researchers and their insertion in the global science ecosystem. This may be one of the reasons explaining that, despite its undeniable scientific potential and incentives deriving from the 5–100 Project, Russian output research is still behind other BRICS countries. In other words, though it doubled in the period 2012–2017, the country's research output socialization difference is 87 % in comparison with China and well-below Brazil and India, and other 5–100 institutions, according to Scopus and the WoS indicators [2] whose validity must be seen with caution by policy makers [e.g. 19]. Nevertheless, the English language problem to communicate research is real and can be addressed at the local level.

Though for many being able to publish in English while teaching in Russian universities implies only economic rewards and meeting the effective contract criteria, the activity also contributes to increasing the institution's global academic reputation and chances to reach higher positions in the world university rankings. Goryanova and Sinclair (2016) contend that academic writing in English is a new branch of study for Russian researchers, and most academics have a pressing need to develop their skills in this area. "Having a high level expertise in writing about their research in Russian, most researchers appear to be novice writers in English" [11, p. 492]. This situation is particularly acute with graduate students who are supposed to considerably advance Russian science upon towards a knowledge-based economy. However, academic writing programs are not included in the university curricula neither at the undergraduate nor at the graduate level.

This paper is a partial report of a two-year long experience in teaching academic writing as a supplement to the Practical English for Academic Purposes Courses to Russian and Chinese graduates of Master Courses in Linguistics and Language Teaching. It is aimed at highlighting its achievements and failures.



Writing for academia implies several interrelated competences. Academic literacy (Green 2009, cited by [7]) involves operational skills i.e., language competence, writing in particular; cultural literacy i.e., the ability to communicate within a given profession (theories, hypotheses, concepts), and critical literacy i.e., how knowledge is created and interpreted. Academic writing as a type of multi-competence implies the understanding and production of academic genres within the profession as well as discourse production and interpretation within the limits imposed by the genre. These limits include issues in form such as organization, style, format, and moves, and straightforwardly delivered content in the moves expected by the reader. Teaching writing academic communication is, therefore, much more than teaching grammar, vocabulary, punctuation, and spelling.

From a psychological viewpoint, in the academic writing classroom, Russian students reveal not much difference in their behavior and beliefs in comparison with the counterparts in the Cuban [8; 9] and American universities [16]. They are interested in fast-tracking progress to graduation — if possible with flying colors — and the simplest possible instructions for achieving success. At the same time, they have limited views on how to make the most of writing and despise it the most when connected with the inevitable time spent in reading to produce a decent paper. This is explained by poor bibliographical research leading inadequate development of logical ideas, most of which are opinions rather than facts, as well as their organization in discourse. These students lack what Hoods calls “*power composition*” one of the members of the “*power trilogy*” [14, p. 197]. Power composition is meeting the readers’ expectations within a given genre in terms of content, organization, and conventions all of which operate at the text macrolevel.

At the microlevel, academic texts are highly conventionalized in terms of lexical and syntactic features. The second power in the trilogy [Ibid.] is the correct use of the “technicalities” or language of the science and research (verbs, nouns, adjectives, and adverbs) to provide the necessary information. The third power is expressed through syntax. Syntactically, the academic text sentence is around 25 words in length packed with information, which explains its high lexical density. This power is mostly achieved by the ubiquitous nominalization (complex noun-phrase structures and multiple levels of embedding) and the grammatical metaphor

which involves the substitution of one grammatical class or structure leading for another leading to a more compressed expression.

This paper assumes that contrary to a top-down approach and because of its strong connection with writing as a thinking process, approaching graduate writing at text microlevel is essential before tackling more complex issues in genre writing such as moves in creating a research space (CaRS) [21], problem-process-solution texts, data commentary, and critiques [22]. In the Russian case, Terenin (2015) points out the rhetorical aspect is the students' academic writing "main stumbling block" [23]. The basis used for the above assertion is in line with Forteza & Gunazhekar [10] who also observes that despite being able to solve accurately exercises in lexico-grammar, Russian students seem rhetorically helpless. In other words, they seem unable to use grammar and words effectively to express their thoughts and ideas. Wordiness, lack of cohesion and coherence, unity, and what Aleeva [1] calls 'semantic extension' i.e. a negative transfer error related to word choice related to the use of an L2 word according to the its perceived equivalent in the L1 affect clarity, conciseness, and flow of ideas. As Hinkel puts it, "Unless students are rigorously taught [these written] language fundamentals the quality of their learning has little chance for improvement [and thus] will be hindered in their future academic or professional progress" [13, p. 265].

This paper is focused on Russian graduates' syntactic power, especially nominalization processes for as Bhatia [3] underscores:

*Communication is not simply a matter of putting words together in a grammatically correct and rhetorically coherent textual form, but more importantly, it is also a matter of having a desired impact on the members of a specific discourse community, and of recognizing conventions they follow in their everyday negotiation and dissemination of meaning in professional contexts... communication is more than simply words, syntax, and even semantics... it is a matter of understanding why and how members of specific professional or disciplinary communities communicate the way they do.*

The first observations suggesting the need for some graduate academic writing instruction resided in the poor quality of written extra class work leading to full in-class revision sessions during the academic years 2016–2017. These sessions main effects were seen in paragraph organization. At least, the students did not write in blocks but in paragraphs though

they lacked unity (a clear topic sentence and its supporting sentences). At the same time, inconsistent pronouns, poor key nouns repetitions or substitutes, transition signals, and logical order of ideas significantly affected coherence both at paragraph and text level.

In early October 2017, after one of these revisions, the proposal of some formal training in academic writing was accepted by the students, and after several offers, Swales and Feak's *Academic Writing for Graduates* 3<sup>rd</sup> ed. adopted as coursebook. This textbook based on Swales (1990) genre-analysis theory and practice of writing in academic settings delays production until the learner is well familiarized with textual features which is achieved through activities in the recognition information development, moves, and style among others. While *Academic Writing for Graduates* has proved very useful in improving performance in text organization, sensitivity to audience, style, and use of sources, other essential characteristics of academic writing such as clarity, conciseness, quality of ideas, and presentation still hinder their work.

That is, written work carried out as extra class work in Psycholinguistics, Language and Culture, and the Practical Course in English as a First Foreign Language proves the above. On the one hand, the students' essays have clear sections: introduction, development, and conclusions; specialist language is made accessible to the reader through definitions and examples, for instance; phrasal verbs, negatives, etceteras, so ons, and informal register are clearly avoided; and the copy and paste practice to support ideas is evidently in decline. On the other, basic issues at the phrase level such as the use of articles and determiners, adverb position, tense choice, and phrase order within sentences affect clarity. At the sentence level, co-ordination and compounding are the usual structures contrary to the use of complex or compound-complex types in academic publications. These problems at the phrase level seem to reflect lack of care in revision and proofreading, if they are done, or lack of self-study despite the students' awareness of their difficulties.

At the sentence level, the difficulties outlined above are of a different nature. They seem to illustrate a lack of effective skills in grammar use to rhetorically understand academic prose leading to the ability to produce texts sentences as ideas are packed with information, the type expected by readers. That is, sentences with a high level of lexical density.

*Lexical density* is the term most often used for describing the proportion of content words to the total number of words. The concept gives an idea of information packaging; the higher the proportion of content words, the higher the information a text contains [15]. This, in turn, is achieved through “nominalizations”. The semantic potential of nominalizations (Halliday 1998, cited by Cunningham and Leeming [6, p. 675]) are the transformation of the “flux of experience into configurations of semiotics categories, and the building-up of such configurations into sequences of [concise, accurate] reasoned argument.”

The text analysis resulting from the study of 68 papers in Psycholinguistics and Culture of the English-Speaking Peoples produced by Russian graduates in Translation and Language Teaching Methodology seems to support the idea that English grammar needs reinforcement. In class, this is evidenced by their constant recourse to the Russian language when dealing with academic prose, the use of bilingual dictionaries and/or machine translation, and the bibliography referenced in their written work, which is almost always in Russian too. Though the APA style has been understood and is used, many verb forms introducing quotes, because of their semantic weakness, diminish the heuristic value of the quote as idea or argument support.

The table below supports the above assertions. The comparative results between graduate texts and ten published papers samples in the same areas using *Textalyser* (<http://textalyser.net>).

<b>Psycholinguistics and Culture of the English-Speaking Peoples</b>	<b>Graduate Writing</b>	<b>Published Sample Texts in the Same Areas</b>
Number of Texts	68	10
Average Number of Words	1500	–
Number of Words	500	500
Complexity Factor Lexical Density	49.3	70–80
Number of Sentences	38	26
Average Sentence Length (Words)	14	17.66
Min.-Max. Sentence Length (Words)	6–42	8–38
Readability (Gunning-Fog Index- (6 — easy; 20 — hard)	10 (Optimal 16)	17
Average Syllable per Word	1.76	2

Observe that the Gunning-Fox readability index (10) places the papers sampled at the level of a high school sophomore student. In other words, their writing is immature and does not meet the levels required for publication in an academic journal. The two examples below demonstrate that this problem is caused by lack of grammatical skills to compact information. These two examples taken from two different papers in the same area and topic show that once they are edited they reach the level demanded in academic publications.

### **Example 1**

The 16<sup>th</sup> century England differed from other countries of feudal Europe. The development of capitalist production which took place in was happening more intensively and, moreover, both in the city and in the countryside. In the middle of 17<sup>th</sup> century it led to the bourgeois revolution. Two centuries later, in 19<sup>th</sup> century, it turned England into the most powerful capitalist country, into the “Workshop of the world,” as it was called then. (Original — 72 words) Gunning-Fox index = 10.5, below optimal.

16<sup>th</sup> century England differed from the rest of feudal Europe in the more intensive development of capitalist modes of production taking place in the city and countryside. These changes ultimately led to the bourgeois revolution a century later to the extent that in the early 1800s, England already was the most powerful capitalist country, the Workshop of the World. (Edited — 59 words; 13 less) Gunning-Fox = 16.6, College Senior level.

### **Example 2**

In 18<sup>th</sup> century in Britain a steam power was a substantial invention, which could be used to operate new machinery. In the early 1700s, Thomas Newcomen created an engine that used steam to push a piston up and down and pump water. Later in the century, James Watt made Newcomen's engine more efficient and added a rotating action that could power machines in factories (Hartwell, 1971). (Original — 66 words) Gunning-Fox = 12, but still not optimal.

The English Thomas Newcomen's early-1700s ingenious invention of a steam power engine able to push a piston up and down to pump water was improved later in the century by James Watt. This inventor added to its efficiency by inserting a rotating mechanism that could power machines in factories (Hartwell, 1971). (Edited — 50 words — 16 less) Gunning-Fox = 17, College Graduate level.

The study has shown that language competence and lexico-grammatical competence to compact information as is required in academic writing is an aspect that demands attention at the graduate level. This should take the form of a strategy beginning in undergraduate courses as the only way to contribute to the formation of a multicompetence for the understanding and production of knowledge in the form of research within the limits imposed by the professional sphere discourse community. These limits include audience, organization, style, format, generic moves, and straightforwardly delivered content in compact syntactically accurate, concise, and clear information. This can only be achieved by reinforcing syntax, not as a set of rules, but a system that allows the creation of meaning. Any pedagogical intervention in the direction seemingly has to address grammar problems first before dealing with writing in depth.

### References

1. *Aleeva D.* Negative Transfer in the Writing of Proficient Students of Russian: A Comparison of Heritage Language Learners and Second Language Learners: dissertation and Theses. Paper 507. Portland State University. 2012. 89 p. [Electronic resource]. URL: [https://pdxscholar.library.pdx.edu/open\\_access\\_etds/507/](https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/507/).
2. *Baker S.* Is Russia's 5–100 Project working? [Electronic resource]. URL: <https://www.timeshighereducation.com/features/russias-5-100-project-working>.
3. *Bhatia V.* Critical Genre Analysis: Theoretical Preliminaries // *Hermes — Journal of Language and Communication in Business*, 2015. 54. P. 9–20. doi: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v27i54.22944>
4. *Buranyi S.* Is the staggering profitable business scientific publishing bad for science? 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/science/2017/jun/27/profitable-business-scientific-publishing-bad-for-science>.
5. *Butler D.* Investigating journals: The dark side of publishing. *Nature*, 2013. 495(7442). P. 433–435. doi: 10.1038/495433a
6. *Cunningham S., Leeming P.* The Art of Scientific Writing // *JALT2011 Conference Proceedings* / eds. A. Stewart, N. Sonda. Tokyo : JALT, 2012. P. 672–680.
7. *Daminova E., Tarasova V., Kirpichnikova A.* Academic writing as a key component of academic literacy // *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. 2017. P. 698–703. doi: 10.7456/1070ASE/070

8. *Forteza Fernandez R.* A didactic model for the diagnosis of the formation and development of writing skills in English for specific purposes in higher medical education. Doctoral dissertation. University of Holguin, Cuba, 2008. (In Spanish)
9. *Forteza R.* Towards enhanced output: an approach to remedial teaching // *EpSBS*. 2017. P. 46–57. doi: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.11.5>
10. *Forteza R., Gunashekar P.* A socio-psycholinguistic model for English for specific purposes writing skill formation diagnosis // *ACIMED*. 2009. 20(6).
11. *Goryanova L., Sinclair Ch.* Approach to teaching academic writing to university researchers: case study of a Russian university // *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2016. (4) 3. P. 491–504.
12. *Hern A., Duncan P.* Predatory publishers: the journals that churn out science. 2018. Retrieved from <https://www.theguardian.com/technology/2018/aug/10/predatory-publishers-the-journals-who-churn-out-fake-science>.
13. *Hinkel E.* Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features. London : LEA, 2002.
14. *Hood S.* Systemic Functional Linguistics and EAP // *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* / ed. by K. Hyland and P. Shaw. New York : Routledge, 2016. P. 193–205.
15. *Johanson V.* Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a mental perspective // *Working Papers*. 2008. 53. P. 61–79.
16. *Johns A.* The future is with us: preparing diverse students for the challenges of university texts and culture / ed. M. Hewings. Birmingham : UBP, 2001. (*Academic Writing in Context*). P. 30–42.
17. *Mattews D.* Elsevier's profits swell to more than £900 million. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/news/elseviers-profits-swell-more-ps900-million>.
18. *McGlynn T.* The evolution of pseudojournals. Dominguez Hills, CA: Small Pond Science. 2013. Retrieved from <http://smallpondscience.com/2013/02/14/the-evolution-of-pseudojournals> (on October 30, 2018).
19. *Moed H., Markusova V., Akoev M.* Trends in Russian research output indexed in Scopus and Web of Science // *Scientometrics*. 2018. Vol. 116 (2). P. 1153–1180.
20. *Shen C., Björk B.-C.* 'Predatory' open access: a longitudinal study of article volumes and market characteristics // *BMC Medicine*. 2015. 13: 230. <https://doi.org/10.1186/s12916-015-0469-2>

21. *Swales J.* Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge : CUP, 1990.
22. *Swales J., Feak Ch.* Academic writing for graduates. 3<sup>rd</sup> ed. Michigan : MUP, 2012.
23. *Terenin A.* Unity of writing as the problem of Russian learners of English // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. 191. P. 2735–2739.
24. *Van Noorden R.* The true cost of science publishing // *Nature*. Vol. 495. March, 2013. P. 426–429.

УДК 81'243+378–057.175:81+378.4

**Ху Хуань**  
инженер-исследователь УрФУ  
Екатеринбург

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Данная статья направлена на проблемы преподавания иностранных языков в классическом университете, так как современная политическая и социально-экономическая ситуация определяет высокий интерес со стороны государства и общества к иноязычному образованию, которому отведена роль стратегического ресурса социально-экономического развития России в XXI в. Исследуя эту тему, мы можем выявить некоторые проблемы в процессе обучения иностранным языкам и изучать методы повышения качества преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков, классический университет.

Иностранный язык как предметная область высшего образования обладает значительным потенциалом обогащения образовательной среды вуза и оказывает влияние на формирование его поликультурного пространства. Знание иностранных языков (одного или



нескольких) всегда свидетельствовало о принадлежности человека к культурной и духовной элите, и люди, владеющие иностранными языками, стереотипно воспринимались как ученые интеллектуалы, а сформированная иноязычная компетентность являлась индикатором социального престижа [1].

Современная политическая и социально-экономическая ситуация определяет высокий интерес со стороны государства и общества к иноязычному образованию, которому отведена роль стратегического ресурса социально-экономического развития России в XXI в. «Знание ИЯ сегодня обуславливает доступ к мировым научно-технологическим достижениям, и не только к фильмам, художественной литературе и пр., и способствует развитию плюрализма в мышлении как необходимого элемента инновационной деятельности будущего профессионала» [1].

Система иноязычного образования в классическом университете — важнейший институт сохранения межнационального мира, учитывающий задачи проектирования поликультурной гармонии, значимый фактор развития культур и языков, действенный инструмент интеграции региона в мировое сообщество. В настоящее время задача университета и языковых факультетов — стать центром инноваций в области иноязычного образования, так как классический университет должен являться центром притяжения всех культурных новаций в регионе. Являясь открытой и динамичной образовательной системой, классический университет сегодня реализует принципы непрерывности образования, интеграции в мировое сообщество, предполагает преемственность программ обучения среднего и многоуровневого высшего образования. Институт иностранных языков и литературы должен сыграть свою роль центра исследований, определяющего вектор развития системы иноязычного образования, начиная с ранних этапов обучения до послевузовской системы повышения квалификации учителей, переводчиков, специалистов по межкультурной коммуникации.

В настоящий момент происходит демократизация понятия «владение иностранными языками» за счет выдвигаемых государством требований по обеспечению более широких слоев обучающихся доступом к качественному иноязычному образованию. В Мини-

стерстве просвещения РФ рассматривается вопрос о введении обязательного ЕГЭ по иностранному языку на территории РФ к 2020 г. Это требует значительных интеллектуальных ресурсов, разработки и внедрения инновационной системы подготовки (высшее образование) и переподготовки (послевузовское образование) учительских кадров.

Противоречия между потребностью России стать открытым обществом и желанием сохранить при этом гражданскую идентичность порождают потребность в пересмотре принципов проектирования содержания образовательных программ по иностранным языкам и культурам. При создании образовательных программ, направленных на подготовку преподавателей иностранных языков, переводчиков и других категорий выпускников иноязычных факультетов, необходимо предусматривать систему мер по формированию гражданской идентичности обучающихся, воспитанию у них патриотических чувств, которые будут выражаться в гордости за достижения своей страны, любви к Родине, бережном отношении к традиционным ценностям российской культуры. В поликультурном и полиэтническом пространстве России необходимо находить консолидирующие ценностные ориентиры и внедрять их в образовательные и воспитательные парадигмы в ходе овладения иностранными языками [2].

При создании системы иноязычного образования в университете, отвечающей новому пониманию качества, необходимо учитывать положительный опыт других стран. Например, в Финляндии и Чехии абитуриенты, поступая в вуз, уже имеют относительно высокий уровень владения иностранным языком, так как именно на школьном уровне закладываются основы и обеспечивается устойчивая готовность осуществлять профессиональную деятельность на иностранных языках. В университетах названных стран для студентов создаются условия для изучения дополнительных языков, поддержания хорошей языковой формы, для чего организуются центры иностранных языков и культур, которые ведут не только учебную, но и консультативную деятельность, опираясь на ресурсное оснащение таких центров, стимулируя автономную деятельность. Нередко иностранный язык, так же, как и занятия

физкультурой, выводятся за сетку академических часов. Это создает условия для индивидуализации иноязычного развития личности каждого студента или абитуриента, маршрутизации иноязычных компетенций за счет обеспечения их преемственности в системе непрерывного иноязычного образования, начиная с детского сада и заканчивая послевузовским уровнем.

В организации системы образования по иностранным языкам в университете наблюдается возможность интеграции содержания по укрупненным направлениям подготовки, что может облегчить формирование групп студентов по уровням обученности и овладения иностранным языком в соответствии с европейскими требованиями, с тем, чтобы в группы с «умеющими плавать» не попадали новички, а также с целью формирования групп студентов продвинутого уровня, обладающих готовностью использовать иностранный язык как средство академического и профессионального общения.

Академические программы, реализуемые в университетском пространстве, можно диверсифицировать за счет введения курсов и модулей на иностранных языках, которые дают реальное развитие речевых компетенций в устной и письменной формах за счет содержания, структурированного на научной основе. Формирование курсов по выбору и модулей, читаемых на иностранных языках, может объединить студентов в одной аудитории, даже если они обучаются на языковых и неязыковых факультетах (в рамках одной укрупненной группы направлений и специальностей). Замена курсов общей практики на дисциплины профессиональной или гуманитарной направленности — распространенное явление в европейских и американских университетах, что, по результатам исследований Дж. Кренделл, Р. Оксфорд, Д. Батлер, оказывается гораздо более эффективным, так как стимулирует глубокие механизмы мышления, управляющие речевыми практиками.

Важнейшим условием повышения качества иноязычного образования является переход к деятельностной парадигме, предполагающей отказ от традиционного грамматико-переводного метода, так как перевод в обучении начинающих студентов или находящихся на среднем уровне уводит обучающихся от коммуникативных целей.

Чем больше студенты применяют переводческие операции на начальном этапе неязыковых программ, тем дальше они оказываются от результативного речевого развития. Применение грамматико-переводного метода уместно как элемент пропедевтического развития в рамках языковых образовательных программ, но неуместен там, где отводится малое количество часов на практический курс языка, т. е. на неязыковых программах.

Очевидно, что справиться с таким объемом работы на сегодняшний день может далеко не каждый преподаватель неязыковых дисциплин, поэтому необходимо выстраивать инфраструктуру оказания переводческой, лингвопедагогической и собственной языковой поддержки преподавателей. Совершенствование системы управления иноязычным образованием, выбор приоритетных направлений научного развития в этой предметной области, определение вектора на повышение качества иноязычного образования будет положительно влиять на рейтинги университета и его культурное развитие.

### **Список использованной литературы**

1. Олейничева Е. Б. Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новочеркасск, 2003.

2. Утехина А. Н. Дидактические основы разработки и применения профессионально-ориентированной технологии обучения студентов иностранному языку // Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова, О. К. Козлитина, Н. Ю. Милютинская, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова. Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2008. С. 7–60.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА ПРОТИВОПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

В данной статье рассматривается проблема организации поликультурного взаимодействия, учитывая полиэтнический состав курсантов вуза противопожарной безопасности. Обоснована совокупность педагогических условий и их характеристика для эффективной организации такого рода взаимодействия. Особое значение приобретает практико-ориентированная направленность преподавания гуманитарных дисциплин и предметов языкового цикла. Значительное внимание уделяется воспитательному пространству вуза, которое имеет свои особенности. Данная проблема прошла опытно-экспериментальное исследование.

**Ключевые слова:** поликультурное взаимодействие, воспитательное пространство, педагогические условия, курсанты, полиэтнический состав.

Проблема поликультурного воспитания приобретает особую актуальность и одновременно сложность в полиэтническом многонациональном российском обществе, в котором наблюдаются процессы усиления этнизации, возрастания роли родного языка в обучении, развития двуязычия. Многонациональный состав противопожарных частей, участие в межкультурном взаимодействии

с населением других государств приводит к необходимости учитывать эти моменты в подготовке будущих офицеров в стенах высших противопожарных учебных заведений. На сегодняшний день трудно назвать какую-либо образовательную дисциплину, которая не касалась бы проблемы поликультурности прямо или косвенно. Особое место среди них занимают философия, история, этнография, социология, конфликтология, религиоведение, политология, психология и, конечно же, педагогика. Под воспитательным пространством понимается среда, «механизмом» организации которой является сеть педагогических событий (Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). Воспитательное пространство способствует самореализации учащегося, обеспечивает субъективность его позиции, причем сам учащийся структурирует это пространство и, следовательно, имеет возможность самореализоваться в нем [4, с. 37–38].

Поликультурное воспитание — это приобретение знаний и соответствующая «передача более точной и совершенной информации при сохранении уважения к группам меньшинств, преодоление предубеждений, содействие достижению идеалов демократии и плюрализма в окружающей действительности» [1, с. 5–6]. Содержание поликультурного воспитания выстраивается исходя из трех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; развития навыков социального общения. Поликультурное воспитание предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит социальное становление личности. Это означает учет культурных, воспитательных и образовательных интересов этнических меньшинств в условиях культурно-национальной среды и ведущей роли культуры основного этноса. Являясь длительным и сложным процессом, поликультурное воспитание должно быть заботой не только со стороны семьи, религии, средств массовой коммуникации, но и образовательных учреждений, а значит, осуществляться в равной мере не только на этапе общего, но и профессионального обучения.

Говоря о воспитательном пространстве вуза противопожарной безопасности, мы вслед за В. В. Черновым будем иметь в виду «такое

системное образование, которое состоит из взаимодействующих между собой объектов внутренней и внешней среды, и с объектами педагогически организованной системы событий и “совместного бытия”» [3, с. 68–69]. Такое понимание воспитательного пространства вуза противопожарной безопасности позволяет выделить три основных его компонента: учреждения (культуры, образования, спорта), субъекты (индивидуальные, групповые и коллективные, преподаватели, командиры подразделений, курсанты), взаимодействие субъектов (образ жизни, отношения, субъективно значимые ситуации и события) (В. В. Чернов). Воспитательное пространство вуза противопожарной безопасности имеет общие и специфические черты, что объясняется рядом причин: месторасположением, характером решаемых задач, качественным составом участников образовательного процесса, его содержанием, способами организации и приемами взаимодействия.

Общее определяется тем, что курсанты представляют собой возрастную группу обучающихся от 18 до 24 лет, которой присуще освоение новых социальных ролей, профессиональное самоопределение, построение своей карьеры, выбор системы ценностных ориентиров, чаще всего именно в этот период идет освоение поликультурной среды. Особенное выражается в социальном заказе на подготовку такого специалиста и отражается в государственном стандарте высшего военного профессионального образования по специальности. Выпускник должен быть подготовлен к таким основным видам профессиональной деятельности как организаторская, управленческая, воспитательная, педагогическая, экономическая, техническая и тыловая. Особенное находит свое место и в статусе курсанта, ценностях данной социально-профессиональной группы, сочетании профессиональной подготовки и служебной деятельности с воспитанием гражданской ответственности.

УрИ ГПС МЧС России г. Екатеринбурга располагает центром профессионального отбора, который выполняет ряд функций: диагностическую, охранно-защитную, психолого-терапевтическую, просветительскую. Это особенно значимо в настоящее время, когда состав курсантов неоднороден по национальному, конфессиональному, урбанистическому и субкультурному признакам.

В результате анализа с помощью сотрудников этого центра факультета техносферной безопасности стало очевидно, что 90 % курсантов составляют русские, 10 % — представители других национальностей. Соответственно, отмечается преобладание представителей христианской конфессии. Около 70 % из них составляют городские жители, 30 % приехали из сел, районов, деревень. Большая часть курсантов продолжает семейную династию (их количество равно 46,3 %), тогда как число выходцев из рабочих семей приблизилось к 36,6 %, из семей государственных служащих — к 12,3 %, из семей предпринимателей — к 4,8 %.

Под воспитательным пространством вуза противопожарной безопасности мы будем понимать совокупность его элементов — территории, на которых происходят различные воспитательно-образовательные ситуации. Субъектами этого пространства являются профессорско-преподавательский и командный составы вуза, учебный коллектив, воинское подразделение, отдельные курсанты. К его средствам будут относиться: служебная, учебная, культурно-досуговая деятельность, которые регламентируются уставом, внутренним распорядком. Все это вместе создает пространство для взаимодействия, в котором, во-первых, имеется место для диалога, позволяющего курсанту выйти за пределы собственной культуры; во-вторых, в ходе организации общения происходит обмен ценностями и соприкосновение с различными нормами; в-третьих, курсанты имеют возможность быть представленными в культуре и иметь доступ ко всем ее ресурсам; в-четвертых, есть ситуации в рамках конкретной социально-профессиональной общности, молодые люди получают возможность примерить их на себя, понять их границы, расширить и обогатить свою систему ценностных ориентаций.

В современной ситуации развития нашего общества педагогам принадлежит приоритетная роль в управлении развитием воспитательного пространства. Реализация этой роли невозможна без взаимодействия с другими участниками этого процесса. Их взаимодействие будет зависеть от реальной ситуации и поэтому будет гибким [4, с. 294–295]. Учитывая обобщенный нами опыт, мы разработали модель поликультурного взаимодействия курсантов в воспитательном пространстве вуза противопожарной безопасности,



которая состоит из нескольких блоков: целевого, содержательного, процессуального, результативного. Под блоком следует понимать подсистему, которая отличается специфичностью, относительной автономностью, функциональной интегративностью (Ю. А. Конаржевский). В предлагаемой нами модели целевой блок строится в соответствии с социальным заказом, требованиями Государственного образовательного стандарта, спецификой высшего военного профессионального образования, особенностями контингента курсантов, учебных планов и характера образовательной деятельности в вузе. В этом блоке целеполагание предполагает подготовку молодежи к жизни в условиях поликультурной среды, формирование личности, способной к эффективному взаимодействию с представителями различных культур, носителями ценностно-смысловых контекстов; обладающей поликультурной компетентностью.

Содержательный блок складывается из: а) просветительского (вооружение знаниями о различных культурных пространствах и субкультурных элементах); б) деятельностного (включение в разные виды и уровни взаимодействия в учебном процессе, внеаудиторной деятельности, в рамках учебной группы, подразделения, творческого коллектива); в) аналитического (сравнение, сопоставление фактов, формулировка выводов и обобщений, выработка собственного мнения, определение своей позиции) компонентов.

Процессуальный блок предусматривает последовательность этапов организации поликультурного взаимодействия: актуализацию проблемы; диагностирование знаний, умений, навыков, отношений; моделирование ситуаций с возможными вариантами действий в поликультурной среде, их последствий, тренирующих навык взаимодействия, контролирующих достигнутые результаты; рефлексия.

Результативный блок предполагает оценку уровней сформированности поликультурной компетентности как основного результата, вытекающего из поликультурного взаимодействия. В ходе диагностики с использованием прямого и косвенного, включенного и дискретного наблюдения, методик изучения особенностей национального стереотипа, моделирования ситуаций, ролевых игр и тренингов фиксируются наличные знания, умения и навыки, отношения, затруднения, а затем при последующем анализе

систематизируются и распределяются на низкий, средний, высокий уровень в соответствии с показателями (когнитивным, мотивационным, поведенческим).

В ходе реализации данной модели были выявлены педагогические условия, при которых обеспечивается достижение поставленных целей. Было установлено, что такими условиями являются: практико-ориентированная направленность преподавания гуманитарных дисциплин и предметов языкового цикла, реализация поликультурного потенциала их содержания; использование во внеаудиторной деятельности форм воспитательной работы, построенной на личностно-ориентированных, коммуникативных и информационных технологиях; интеграция педагогических влияний различных поликультурных сообществ. Реализация этих условий предполагает их совокупность, т. е. согласованность и непротиворечивость.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе УрИ ГПС МЧС России г. Екатеринбурга. Было охвачено 90 человек курсантов, 16 командиров подразделений и 24 преподавателя. Были выделены следующие этапы опытно-экспериментальной работы: I — подготовительный, II — проектировочный, III — реализация педагогических условий, IV — обобщающий. Использование комплекса диагностических методик («Национальные стереотипы» В. Н. Куницына; «Сотка» В. Н. Куницына; «Стереотипы мышления» С. И. Смагина, Л. Д. Столяренко; «Тест-опросник на определение уровня развития рефлексивных процессов» А. К. Осницкого; «Методика определения стратегии поведения личности в конфликтных ситуациях» К. Томаса) позволило зафиксировать позитивную динамику в сторону движения большинства курсантов от позиции «действовать согласно сложившимся стереотипам» к позиции «действовать согласно сложившимся условиям» и «согласно собственному выбору».

Подготовительный этап был сориентирован на анализ ситуации, отбор критериев, показателей, индикаторов сформированности поликультурной компетентности, выявление типичных трудностей. Наблюдение за курсантами на занятиях, во время самоподготовки, на воспитательных мероприятиях, в столовой, при уборке территории, беседы с командирами подразделений, самими курсантами и слушателями убедили нас в том, что в воспитательном

процессе вуза противопожарной безопасности первоначально сложилось индифферентное отношение к инаковости, если это обстоятельство не влияет на общее относительное благополучие. Результаты опросов показали, что, во-первых, преобладающее большинство с «не такими, как все» предпочитают не контактировать (74 % опрошенных); во-вторых, в случае необходимости совместной деятельности (91 %) выбирали тактику значительного дистанцирования.

Анализ факторов, влияющих на такое положение дел, свидетельствовал, что мешали налаживанию взаимодействия, во-первых, языковой барьер (незнание, плохое владение языком, непонимание смысла отдельных слов и фраз); во-вторых, отрицательная оценка отдельных факторов социального поведения в СМИ представителей нетитульной национальности; в-третьих, отсутствие пространства для совместной деятельности (минимизация парной и групповой форм работы на занятиях, на самоподготовке, коллективной творческой деятельности в структуре воспитательной работы с курсантами), отсутствие форм работы, в которых акцент делался бы на межнациональное общение. Однако самым значимым фактором на начальном этапе стали национальные стереотипы. В известной мере сочетание этнических стереотипов с недостаточной осведомленностью, отсутствием опыта межкультурного взаимодействия и настроенностью курсантов привело к невысоким показателям сформированности у них поликультурной компетентности. При пилотажном исследовании выяснилось, что в трех группах примерно одинаков уровень поликультурной компетентности курсантов. Аналогичная тенденция была обнаружена и в четвертой группе, которая впоследствии составила контрольную. Критериями для определения уровней послужили когнитивный (фиксировались объем знаний, их полнота, глубина), коммуникативный (частота контактов, умение слушать и слышать собеседника, умение интерпретировать его контекст взаимодействия), поведенческий (фиксировались варианты выбора решений в предложенных ситуациях поликультурного взаимодействия). На этом этапе происходило выявление и других индивидуальных особенностей объекта исследования: способность ориентироваться в новой ситуации, независимость собственных суждений, толерантность, коммуникабельность, эмпатийность,

рефлексивность и особенно мотивированность на такое взаимодействие.

Нами рассматривались четыре уровня мотивации курсантов на поликультурное взаимодействие.

I уровень (низкий) — характеризуется малочисленными положительными мотивами. В основном, это мотивы избегания неудобств, дискомфорта или узколичные. Познавательные интересы аморфны, ситуативны.

II уровень — проявляется интерес к учебному материалу, все положительные мотивы связаны лишь с результативной стороной, ориентированы на успех, учение выступает в качестве средства достижения цели.

III уровень — сформированность всех компонентов, мотивация четкая, направленность познавательных мотивов устойчивая.

IV уровень — отличает глубокое осознание мотивов, общая целеустремленность.

Первоначальное изучение мотивации курсантов в интересующем нас аспекте свидетельствует о преобладании отношения, принадлежащего к I-й (низкой) и II-й (ниже средней) группам.

Проектировочный этап. В зависимости от подхода, аспекта, теоретического обоснования, ожидаемого результата для оценки уровня форсированности могут использоваться различные комплексы критериев и показателей. Мы в своем исследовании исходили из того, что:

- компетентность — это интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы, возникающие в реальных жизненных ситуациях;

- поликультурная компетентность свидетельствует о наличии у курсантов опыта поликультурного взаимодействия, так как любая компетентность — это деятельностьная категория. Она формируется и наращивается только в деятельности;

- о компетентности можно судить по осведомленности человека в конкретной сфере, готовности к определенным действиям, способности решать определенный класс проблем;

- показателями сформированности поликультурной компетентности курсантов вуза противопожарной безопасности явля-

ются: степень осведомленности в вопросах культуры своего народа и культурных различий; умение анализировать социокультурные ситуации, себя в них и вести диалог; умение работать в команде с разными людьми и принимать ответственные решения; умение конструктивно решать возникающие конфликтные ситуации; развитие толерантности, эмпатии, рефлексии.

Для определения результативности предложенных нами условий при помощи тестирования фиксировалась степень осведомленности курсантов в сфере поликультурного общения в экспериментальных и контрольной группах, выявилась ее динамика. Наиболее существенные изменения произошли в ЭГ-3, уровень осведомленности в этой группе увеличился на 45,6 % или в 8,6 раза. Аналогичную позитивную динамику мы наблюдаем в экспериментальной группе по уровню самооценки юношей, увеличение на 0,38 балла в экспериментальной и 0,19 в контрольной группах. В рамках изучения педагогической целесообразности предложенных способов организации поликультурного взаимодействия курсантов в экспериментальной группе, во-первых, увеличились показатели уверенности в себе, уважения к себе и другим, во-вторых, если исходить из того, что об уровне самооценки можно судить по тому, насколько ближе коэффициент к +1, то второй срез в экспериментальной группе — 0,82 — достаточно убедительно говорит сам за себя.

Изменения в положительную сторону наблюдались и в отношении стереотипов. По завершении опытно-экспериментальной работы отмечалось уменьшение в ЭГ-3 соотношения негативных характеристик представителей отдельных культурных сообществ с 3,15 в начале до 7,15 в конце. На 5,67 балла снизился уровень общей агрессии в поликультурном взаимодействии в экспериментальной группе, на 3,8 балла в контрольной. Одновременно отмечается возрастание показателей эмпатии у курсантов в экспериментальной группе (ЭГ-3) с 4,4 балла до 9,7 балла (+5,3 балла). В данной экспериментальной группе отчетливо прослеживалось внимание к развитию у себя таких качеств как миролюбие, милосердие, терпимость. В контрольной группе изменения были столь незначительны, что их не приходится принимать во внимание (+0,6 балла).

Позитивные сдвиги произошли и в отношении к совместной деятельности — с 6 % до 78 %, в то время как в контрольной группе — с 7 % до 21 %.

Динамика показателей готовности курсантов к поликультурному взаимодействию в экспериментальных и контрольных группах показывает, что в ЭГ-3, где проверялись все три педагогических условия, прирост высокого уровня сформированности составил 42 %. В ЭГ-2, где реализовывалось два условия (первое и второе), этот показатель составил 33 %. В ЭГ-1, где при организации поликультурного взаимодействия акцент делался на одно первое условие, этот показатель не превысил 17 %, в контрольной группе он составил 8 %.

Обобщение полученных данных позволяет говорить о том, что если при организации поликультурного взаимодействия курсантов в воспитательном пространстве вуза противопожарной безопасности реализуются следующие педагогические условия: практико-ориентированная направленность преподавания гуманитарных дисциплин и предметов языкового цикла, использование поликультурного потенциала их содержания; применение во внеаудиторной деятельности форм воспитательной работы, построенных на личностно-ориентированных, коммуникативных и информационных технологиях; интеграция педагогических влияний различных поликультурных сообществ в совокупности, — то процесс рассматриваемого взаимодействия протекает более эффективно.

### **Список использованной литературы**

1. *Дмитриев Г. Д.* Многокультурность как диалектический принцип // Педагогика. 2000. № 10. С. 3–11.
2. *Максарова Т. С.* Студент как субъект социализации // Формирование института социальной работы и образа социального работника в современной России. Смоленск, 2006. С. 133–136.
3. *Чернов В. В.* Поликультурное образование: реформы учебных программ // Перспективы: вопросы образования. 2008. № 1. С. 64–80.
4. *Шамова Т. И., Шибанова Г. Н.* Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М. : ЦГЛ, 2005.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ИСТОРИИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ**

В статье речь идет об одной из сфер полиязычного, мультикультурного образовательного пространства, о работе с иностранными студентами по таким предметам, как «Русский язык» и «История» в Уральском государственном аграрном университете. В статье приводятся примеры осуществления этой практики в учебной и внеучебной деятельности. Называются такие формы работы как конференции, проектная работа, презентации и т. д. В статье обсуждаются основные проблемы работы с иностранными студентами в аграрном вузе и подчеркивается значение предметов «Русский язык» и «История» для формирования имиджа университета и страны в целом.

**Ключевые слова:** плюрилингвизм, межкультурное образовательное пространство, русский язык, история, агрогород.

В настоящее время, в связи с переходом на новый компетентный подход в обучении как родному русскому языку, так и иностранному, перед преподавателями встают новые вызовы преодоления, осознания развития плюрилингвизма в межкультурном общении. Необходимость вовлечения в образовательный процесс иностранных студентов ставит перед преподавателями определенные вызовы, которые должны быть преодолены на занятиях не только по иностранному языку, но и по другим предметам гуманитарного цикла.

Прежде всего, рассматривая перспективы плюрилингвизма, мы должны осознавать огромную роль русского языка в качестве ведущего и основного в диалоге культур. «Плюрилингвизм — это использование нескольких языков одним и тем же лицом. Он является необходимым условием развития человека как профессионала и как личности» [3, с. 224].

Данный аспект является неотъемлемой частью подготовки бакалавров, магистров и аспирантов, будущих специалистов аграрного сектора экономики, так как в процессе межкультурного общения решаются задачи не только образовательного, но культурно-воспитательного значения. Организация учебной деятельности по дисциплинам «Русский язык» и «История» со студентами в группах с разными этносами предусматривает следующие принципы.

1. Толерантность всех участников образовательного процесса.
2. Заинтересованность иностранных студентов в изучении предмета.
3. Обучение по выше названным предметам должно способствовать росту авторитета России, вуза и русского языка, русской истории и русской культуры в мире [2, с. 365].

Следует указать также на особенности работы с иностранными студентами в аграрном вузе.

1. В полиязычном пространстве вуза представлены студенты-иностранцы, в основном, из ближнего зарубежья.
2. Уровень владения русским языком иностранных студентов — базовый. В европейских вузах требования к языку выше, и он может достигать показателя С1. Именно высокий уровень владения русским языком позволит иностранным студентам выполнять контрольные работы, писать курсовые и дипломные работы, участвовать в семинарах, коллоквиумах, хорошо сдавать экзамены по всем предметам.

3. Студенты-иностранцы являются представителями своей культуры и обогащаются достижениями российской культуры [5, с. 113].

Специалисты-аграрии должны быть способны вести беседу на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Наличие студентов из ближнего и дальнего зарубежья — вызов для всего преподава-



тельского состава вуза. В 2016 г. в УрГАУ было 620 иностранных студента, в этом учебном году — более 500. Для обучения на востребованных в сельском хозяйстве специальностях приезжают из Болгарии, Сирии, Египта, Казахстана, Азербайджана, Таджикистана и других стран. В целом в УрГАУ сегодня можно встретить ребят из 20 стран мира. В вузе обучаются студенты из Нигерии, Китая, Вьетнама, Замбии и Мали [7]. Следует отметить, что в УрФУ, например, в этом учебном году количество иностранных студентов достигло 3 000, и они представляют более 75 стран мира [6]. Так, мы видим, что процент иностранных студентов в УрГАУ является достаточно высоким.

Иностранные студенты сначала проходят курсы русского языка при УрГАУ, получают сертификат, после чего обучаются в вузе вместе со всеми студентами на русском языке, посещают лекции, участвуют в семинарских и практических занятиях, выполняют лабораторные работы, ездят на полевую практику.

Сегодня в Уральском государственном аграрном университете можно получить такие эксклюзивные профессии, как ветеринарный врач, агроинженер, ландшафтный дизайнер, агроном, кадастровый инженер, технолог пищевых производств и др. По итогам рейтинга Министерства образования и науки России в 2017 г. УрГАУ вошел в пятерку самых востребованных отраслевых вузов страны. Без сомнения, хорошие характеристики и высокие рейтинги привлекают студентов из-за рубежа, которые выбирают в вузе соответствующие модули обучения, становятся бакалаврами, магистрами, а лучшие из них остаются в аспирантуре и работают над кандидатскими диссертациями под руководством российских научных кадров.

Лучшие аспиранты-иностранцы становятся преподавателями на кафедре иностранных языков, например, Фоде Кейта из Мали. Являясь членом русскоязычного коллектива преподавателей кафедры, он полноценно выполняет обязанности ассистента кафедры, принимает участие в заседаниях кафедры и методических советов и справляется со своими обязанностями.

Следует отметить интересный опыт УрГАУ по работе с иностранцами по проектной деятельности на занятиях по истории. Студентам были предложены темы «Сельское хозяйство в XXI веке.

Тенденции и перспективы его развития», «Агрогород. Каким вы его видите в родной стране?». Агрогород сегодня является одним из перспективных проектов будущего развития сельскохозяйственных территорий [4].

Студенты подготовили презентации, рассказали о развитии сельского хозяйства в своих странах и перспективах развития аграрного сектора и преимуществах создания агрогородов в их странах. Студент 1 курса инженерного факультета, обучающийся по специальности «Техсервис в АПК», приехавший из Замбии Хампоного Чанде Чиллала подготовил презентацию о своей стране, развитии сельскохозяйственной отрасли страны, проблемах и их решении, которое возможно при внедрении проекта «Агрогород» в экономику страны. В настоящий момент студенты Мали, Замбии, Таджикистана работают с преподавателем над написанием совместной статьи по обсужденной тематике.

Необходимо подчеркнуть, что проектная работа и последующие выступления студентов-иностранцев на русском языке во многом способствовали усвоению ими научного дискурса, укрепили их авторитет в группе. Руководство научной работой также позволило преподавателю шире взглянуть на проблему, подчеркнуть мировую значимость научного исследования. Кроме того, при возникновении особо трудных для понимания моментов преподавателю приходилось пользоваться английским языком, что также способствовало образовательной практике использования английского языка и повышению квалификации преподавателя.

Общаясь со студентами-билингвами, мы видим, что студенты-иностранцы вместе со своим родным владеют и несколькими другими иностранными языками. В частности, уже упомянутый Фоде Кейта владеет, кроме своего родного, французским, английским и русским языком [1, с. 143].

В УрГАУ преподавание русского языка осуществляется по двум главным направлениям: как родного языка и как иностранного. Следует отметить и наличие факультета довузовского образования, где наряду с русским языком преподается и русская литература.

Читаемые в УрГАУ курсы «Русский язык и культура речи», «Русский язык и культура речи в профессиональной деятельности»

на факультете экономики, финансов и менеджмента, «Русская литература» и также «Русский язык и культура речи» на факультете довузовской подготовки часто представляют большие трудности для студентов-иностранцев, особенно такие моменты, как стилистические аспекты речи, идиомы, фразеологизмы. Часто данные вопросы обсуждаются с преподавателем на учебных консультациях, а также в рамках электронной образовательной среды. По словам М. В. Ломоносова, в русском языке можно увидеть «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков». Уже сам русский язык открывает перед нами возможность осознания поликультурного мира разных этносов.

Готовя лекции и практические занятия, преподаватель должен учитывать полиязычную структуру обучаемых, неминуемо возникающие трудности в группах, где присутствуют разные этносы. Эта специфика формирования смешанных групп студентов ставит перед преподавателями особые требования к четкости и доказательности речи. Используемые в речи образные выражения, реалии, игра слов, шутки, анекдоты и т. д. должны растолковываться, должен объясняться их смысл.

Особенные сложности в обучении иностранных студентов может представлять история как предмет гуманитарного цикла, изучаемый студентами-агряриями на первом курсе. Обучающиеся из ближнего и дальнего зарубежья знакомы из школьных курсов с историей своих стран, например, Казахстана, Таджикистана, Мали и т. д., где Россия не рассматривалась, игнорировалась или представлялась с идеологических позиций. Задача преподавателя — увлечь студентов интересными лекциями об истории России, мира, обязательно вовлекая в дискуссию представителей других стран, акцентируя внимание на целях и задачах российской политики, выделять и подчеркивать культурное достояние России, роль России в мире.

Огромное значение в культурно-воспитательном смысле имеет вовлечение студентов-иностранцев в общеуниверситетские внеучебные мероприятия, научные конференции, конкурсы, концерты. В УрГАУ ежегодно проводится игра по истории «Познай истину»,

конкурсы чтецов, мероприятия, приуроченные к разным памятным датам, где студенты готовят выступления, презентации. Интересно прошли в прошлом учебном году конференции, посвященные Г. К. Жукову, С. Есенину, В. Высоцкому, «К 100-летию совхозов», где принимали участие студенты-иностранцы. С большим энтузиазмом работают иностранцы над совместными проектами по истории, такими как «Сталинградская битва, ее роль во Второй мировой войне», «Агрогород», как уже упоминалось выше.

Учитывая специфику вуза, следует заметить, что и для российских студентов полезно участие в мероприятиях, где задействованы их зарубежные коллеги, так как им необходимо соблюдать правила речевого этикета, отходить от использования слов-паразитов, грубых выражений, а требуется четко и доходчиво аргументировать и формулировать свои мысли. Для организации более продуктивной работы со студентами других этносов необходимо учитывать следующие моменты:

1. Нужно привлекать студентов-иностранцев к мероприятиям не только в учебное, но и во внеучебное время. Общение в неформальной обстановке способствует прогрессу зарубежных студентов в овладении русским языком. С другой стороны, такое общение будет формировать у российских студентов потребность правильно и красиво говорить на родном языке, избегать грубых, нецензурных выражений.

2. Преподавательскому составу университета при организации воспитательной работы необходимо шире привлекать иностранных студентов к экскурсиям и поездкам по историческим местам города и области, планировать совместные посещения выставок, музеев и т. д. Надо отметить также, что в УрГАУ есть свой исторический музей, хранящий традиции родного вуза. Одно из занятий по истории неизменно проводится в музее.

3. В самостоятельной работе студентов нужно шире практиковать онлайн-общение посредством интернета и электронной почты, обеспечивая тем самым быструю обратную связь и личным примером давая образцы, например, личного, делового общения и т. д.

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить тот факт, что обучение русскому языку и истории в аграрном вузе играет

огромную как образовательную, так и воспитательную роль и может с успехом осуществляться усилиями всех участников поликультурного образовательного пространства — как преподавателей, так и студентов, как инофонов, так и русскоязычных. Притом все участники межэтнического образовательного пространства оказывают постоянное влияние друг на друга, взаимно обогащаясь и развиваясь.

### **Список использованной литературы**

1. Олейник И. П., Степанов В. В., Степанова О. С. Аспекты межкультурной коммуникации в полиязычном образовательном пространстве вуза // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 141–145.

2. Олейник И. П., Степанов В. В., Степанова О. С. Особенности организации обучения в межэтническом образовательном пространстве вуза // Этнокультурная и межрелигиозная коммуникация в образовательной среде. Тенденции развития и управление рисками : материалы регион. науч.-практ. конф. с междунар. участием / [отв. ред., сост. Е. В. Мельникова]. Екатеринбург, 2017. С. 364–368.

3. Рекош К. Х. Языковая политика в Европе — Вавилоне XXI века [Электронный ресурс]. URL: [www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026\\_filologiya\\_02\\_rekoshkh.pdf](http://www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026_filologiya_02_rekoshkh.pdf) (дата обращения: 02.02.2017).

4. Степанов В. В. Агрогород: идея, прогноз, проект. Тамбов, 2017 [Электронный ресурс]. URL: [ucom.ru/doc/mon.2017.07.01.pdf](http://ucom.ru/doc/mon.2017.07.01.pdf) (дата обращения: 10.10.2018).

5. Степанов В. В., Степанова О. С. Особенности российской толерантности и ее реализация в образовательном пространстве вуза // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ; отв. ред. М. О. Гузикова, Т. П. Рассказова, А. Л. Неволлина, А. Д. Музафарова. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. С. 111–116.

6. Университет сегодня — УрФУ [Электронный ресурс]. URL: <https://urfu.ru/ru/about/today/> (дата обращения: 03.10.2018).

7. УрГАУ расширяет территорию международного сотрудничества [Электронный ресурс]. URL: <http://urgau.ru/104-novosti/1117> (дата обращения: 03.10.2018).

УДК 811.161.1:81'243+94(510)+378-057.175:81

**Ч. Би**  
инженер-исследователь УрФУ  
Екатеринбург

## **ТЕКСТЫ О КИТАЕ И КИТАЙЦАХ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ**

Статья касается вопросов, связанных с выбором материала для чтения на уроках РКИ в китайской аудитории, содержит результаты опроса, проведенного среди китайских магистрантов кафедры русского языка для иностранных учащихся и посвященного анализу их читательских предпочтений с целью того, чтобы найти способы вызвать интерес к чтению у китайских студентов и стимулировать разговорную практику на уроках. Также в статье анализируется дидактический потенциал лирики Н. Гумилева.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, образы Китая, читательские предпочтения, обучение языку.

«Человек перестает думать, когда перестает читать», — предупреждал французский философ Д. Дидро [2, с. 76]. В настоящее время существует большое число учебников по чтению для иностранных студентов. При этом разработаны одна хрестоматия и один магистерский проект, транслирующие идею о продуктивности использования на уроках чтения текстов группы «русские о тебе», т. е. текстов русских авторов о тех странах и культурах, представителями которых являются студенты. Это хрестоматия Яо Чэнчэн «Образы Китая

в русской литературе для детей и подростков» [7] и магистерский проект пособия по аналитическому чтению для китайских учащихся Ли Цзин [4].

Об актуальности практического применения произведений группы «русские о тебе» на уроках РКИ свидетельствуют не только конкретные практические разработки, но и научно-методическое осмысление. Так, М. А. Литовская в статье «Ключевые тексты русской литературы в программе преподавания русского языка как неродного», разделяя эти тексты на 4 категории — детская литература, «школьная» классика, «русские о себе» и «русские о тебе», отмечает интерес иностранных учащихся к последней группе [6, с. 69]. Этот интерес, по мнению исследователя, может быть связан, во-первых, с тем, что «интерес к русскому языку у обучаемого является узко-прагматическим: ему надо благополучно обустроиться в незнакомом социокультурном пространстве» [Там же], а во-вторых, с «обычным человеческим любопытством — узнать, что говорят обо мне и моих близких» [Там же].

В данной статье мы поставили перед собой цель убедиться в продуктивности использования на уроках РКИ текстов группы «русские о тебе» и выявить круг интересующих китайских студентов тем, чтобы выбрать тексты, способные стимулировать разговорную практику.

Для достижения данных целей мы решили провести опрос среди китайских учащихся. В опросе приняли участие студенты-магистранты кафедры русского языка для иностранных учащихся Уральского федерального университета (27 человек). Первый вопрос, на который им предлагалось ответить, был таким: «Какие художественные тексты на чтении вас больше интересуют?»

Варианты ответов: «а) русские о русских (русские о себе); б) русские о китайцах; в) классические тексты русских писателей; г) русская детская литература; д) современная русская литература».

Варианты «г» и «д» не выбрал никто, 11 % выбрали ответ «а», 22 % выбрали ответ «в», 67 % выбрали ответ «б» — русские о китайцах.

Кроме того, мы провели эксперимент, демонстрирующий, что не все тексты о Китае и китайцах, написанные русскими, уместно

давать в китайской аудитории. Так, мы провели эксперимент, дав учащимся прочитать в некотором смысле провокационную «Песенку о жене Мао Цзедуна» В. Высоцкого. В ходе экспериментального занятия студенты сообщили, что подобный текст не следует давать в китайской аудитории. Мы попросили их принять участие в анкетировании, задав два вопроса. Первый звучал так: «“Песенку о жене Мао Цзедуна”: а) нельзя брать в качестве материала на уроках по чтению в китайской аудитории вообще; б) можно брать в качестве материала на уроках по чтению в китайской аудитории в России, но нельзя в Китае». 22 % опрошиваемых выбрало ответ «а», 78 % — «б».

Мы задали еще один вопрос, при ответе на который можно было выбрать несколько вариантов или сформулировать свой: «“Песенка о жене Мао Цзедуна” В. Высоцкого: «а) показалась вам смешной; б) понравилась вам; в) не понравилась вам; г) заинтересовала; д) не заинтересовала; е) оскорбила ваши национальные чувства; ё) \_\_\_\_\_ (ваш вариант)».

10 % выбрало ответ «а», 10 % выбрало ответ «б», 80 % выбрало ответ «д» — не заинтересовала.

Тогда мы решили задать студентам еще один вопрос: «Интереснее всего вам было бы прочитать стихи русских поэтов: а) о современном Китае; б) о древнем Китае; в) о Китае XX века».

Никто не выбрал ответ «в». Интерес студентов разделился между текстами русских писателей о древнем Китае (56 %) и современном Китае (44 %).

Разумеется, данный опрос следует углубить, составив больше вопросов, и расширить, проведя его в большем количестве китайских групп, но уже полученные данные облегчают выбор материала.

Так, согласно полученным ответам, в круг чтения иностранных студентов можно включить стихи русского поэта Н. С. Гумилева.

Несмотря на то, что Н. С. Гумилев никогда не был в Китае, он не раз обращался к «китайской» теме. Его перу принадлежит стихотворение «Путешествие в Китай», поэтический сборник «Фарфоровый павильон» и еще несколько стихотворений о Китае.



О дидактическом потенциале его поэзии на уроках РКИ мы бы хотели рассказать на примере стихотворения «Китайская девушка» из сборника «Колчан» [1].

В стихотворении описана следующая ситуация: девушка, молодая, красивая, сидящая в беседке, грустит. Вокруг нее вода, и беседка видится как уединенный остров. Девушка смотрит вдаль и о чем-то думает. У девушки есть жених, некрасивый и немолодой. Хотя жених ей не нравится, он богат и облечен властью. Между ними нет любви, и девушка чувствует себя как птица, которая живет без свободы.

Такая ситуация была вполне типичной для Древнего Китая. Девушка слушалась старшего в семье мужчину (как правило, отца), даже если ей надо было выйти замуж за какого-то незнакомого и пожилого, но богатого человека.

Согласно конфуцианству, брак имел серьезное значение как для семьи и общества, так и для культивирования добродетели.

В китайской истории есть множество примеров, когда брак оказывал влияние на политическую стабильность внутри страны и международные отношения. Например, принцесса Вэньчэн вышла замуж за императора другого государства Сонгцэн Гампо, чтобы между Тибетом и династией Тан настал мир.

Несмотря на то, что в Древнем Китае были разводы, женщина не могла быть инициатором развода. Причинами развода могли стать: тяжелая болезнь женщины, бесплодие, неуважение к членам семьи, непокорность супругу, чрезмерная расточительность. Возможности женщины протестовать против развода были нереальны, и женщины просто принимали это решение [3].

При этом, согласно древнему правилу, жена должна была оставаться с мужем в «жизни земной и загробной» [5], ей не разрешено было выходить замуж второй раз.

Для того чтобы данное стихотворение послужило речевым и коммуникативным стимулом, мы предлагаем задать в ходе его обсуждения следующие вопросы:

1. Почему девушка, описанная в стихах, не расторгнет помолвку с женихом?

2. Какое место в семье и в обществе было у женщины в Древнем Китае?

3. Какую роль играл брак в Древнем Китае? С какой целью он заключался?

Осведомленность студентов в материале китайской истории, традиций Древнего Китая облегчит речетворческий процесс, сняв ряд психологических барьеров и вызвав у студентов желание рассказать о том, что им известно.

Таким образом, можно сказать, что выбор текстов, написанных о Китае и китайцах русскими писателями, это приемлемый проект. Во-первых, благодаря этому можно как помочь учащимся проявить инициативу по применению знания изучаемого языка, так и вызвать у учащихся интерес к говорению на русском языке. Во-вторых, такой подход обеспечит коммуникацию на уроках. Знакомый материал вызовет у учащихся желание рассказать и обсудить его.

#### **Список использованной литературы**

1. Гумилев Н. С. Колчан. Петроград : Гиперборей, 1916.
2. Дидро Д. Избранные атеистические произведения. М. : АН СССР, 1956.
3. Ивик О. История разводов [Электронный ресурс]. URL: <https://culture.wikireading.ru/15582> (дата обращения: 21.06.2018).
4. Ли Ц. Пособие по аналитическому чтению для китайских учащихся : магистерский проект / Урал. федер. ун-т. Екатеринбург, 2017.
5. Ли цзи. Записки о правилах благопристойности. Кн. XI.
6. Литовская М. А. Ключевые тексты русской литературы в программе преподавания русского языка как неродного // Филология и культура = Philology and culture. 2012. № 2. С. 68–70.
7. Яо Ч. Ч. Образы Китая в русской литературе для детей и подростков : дис. магистра филологии Урал. федер. ун-та. Екатеринбург, 2014 [Электронный ресурс]. URL: [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/27604/3/m\\_th\\_yao\\_2014.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/27604/3/m_th_yao_2014.pdf) (дата обращения: 21.06.2018).

## ПОЛИЛИНГВИЗМ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ\*

С точки зрения лингвокультурологии анализируется ситуация перехода школ Казахстана на трехязычную систему образования, что влечет за собой не только изучение определенных предметных циклов школьного образования на казахском, русском или английском языках, но и наложение национальных картин мира, существующих в этих языках. Сложность формирования единой и непротиворечивой языковой картины мира рассматривается на примере оппозиции «правое — левое», смысл которой, укоренен в мифологии и фразеологии народов с различными образом жизни и картинами мира.

**Ключевые слова:** полиязычие, поликультурность, языковая картина мира, школьное образование, оппозиция «правое — левое».

Язык является сложной системой знаков, «воплощающей национальную картину мира народа» [3, с. 6], которому принадлежит тот или иной язык. Богатство языка, пути его развития зависят от «духа» [2, с. 15] народа или «ментального поля культуры» [3, с. 6] и того, каким образом данный «дух» влияет на формирование языка. Язык обуславливает характер существования ментального поля и сам существует и развивается в этом поле.

Рассматривая язык как неотъемлемый фактор национальной картины мира народа, в котором, как и в традициях и обычаях, увековечен менталитет данного народа, возникает вопрос, что же происходит с культурной картиной мира, данной в языковой форме у населения, волей судьбы впитавшего вместе с языком доминиру-

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

ющего соседнего народа и его культурные архетипы. Можно предположить, что данная культурная картина мира с неизбежностью становится билингвальной.

Исследуя вопрос доминирования «чужого» языка в культуре того или иного народа, следует обратить внимание на исторически сложившуюся ситуацию в странах постсоветского пространства. В данной работе рассматриваются лингвокультурная ситуация в Казахстане.

Отношения Казахстана и России являются довольно длительными и насчитывают более 300 лет. Из них 70 лет мы были одним государством. Естественно, российское наследие и русский язык внесли свою лепту в формирование современной казахской культуры как таковой. Это можно наблюдать во всех аспектах культурной картины мира: от письменности — переход с латиницы на кириллицу в 40-х гг. XX столетия (учитывая тот факт, что до XIX в. казахский алфавит был основан на арабской письменности) — до изменений социокультурных реалий жизни народа — отказ от многоженства.

Возникает вопрос: подвергнувшись таким огромным изменениям, переняв многие аспекты русской культуры, сумел ли казахский народ сохранить свой язык?

Начнем с того, что влияние России на протяжении всего исторического периода и по сегодняшний день наиболее ярко наблюдается на пограничных участках. На севере Республики Казахстан проживает больше русского населения, чем в других регионах страны, и все важные транзитные и экономические пути Россия — Азия проходят именно по данной территории. Однако на южных территориях страны, отдаленных от России, можно заметить языковую интеграцию между казахским, узбекским и киргизским языками. Данные народы являются близкими соседями, а языки родственными. Поэтому определить влияние одного конкретного языка на другой не представляется возможным.

Между тем, являясь соседями, казахи и русские принадлежат к отдаленным друг от друга культурам. Это различия в вероисповедании (доминирование религий, по-разному относящихся к священным текстам и к слову), а также тот факт, что языки данных народов принадлежат к разным языковым семьям: у каждого из этих

языков свой лексический состав и грамматическая структура, что накладывает свой опечаток на мышление. Одним из ученых, поддерживающих данную идею, является Лера Бородинки. Она утверждает, что такие небольшие нюансы, как различный род существительных, оказывают далеко идущие воздействия на восприятие мира. Все эти огромные различия были и являются непреодолимой границей в определении культурной и национальной идентичности [5]. Но, несмотря на длительные и тесные отношения со столь авторитетным соседом, казахскому народу все-таки удалось сохранить свой язык, культуру и традиции, хоть и претерпевшие некоторые изменения. Однако наличие изменений — это всегда знак развития, а если язык развивается и используется народом, значит, он живой.

На сегодняшний день наблюдается очень интересная лингвистическая картина: государственным языком в Казахстане является *казахский язык*, однако *русский язык*, исторически имевший огромное значение для страны, и сегодня повсеместно используется наравне с государственным. С обретением независимости Казахстан открыл для себя новые экономические горизонты, где языком общения является *английский*.

Таким образом, страна, население которой на 80 % состоит из билингвальных жителей, владеющих казахским и русским языками, ставит перед собой задачу внедрить в обиходное употребление английский язык. Предпосылок к такому решению огромное количество, но самая важная причина — экономическая интеграция Казахстана в международное сообщество. Какими же способами правительство страны старается «заставить» население разговаривать на трех языках? Решением данной проблемы стало изменение системы образования. С 2023 г. в стране планируется переход на трехязычное образование во всех общеобразовательных школах: гуманитарные науки будут преподаваться на русском и казахском языках, а естественнонаучные дисциплины на английском.

Данные идеи ставят огромное количество вопросов, в том числе перед учеными-лингвистами. Прежде всего, это вопрос о том, как будет формироваться полилингвальная культурная картина мира.

В качестве кейса предлагается рассмотреть один из фрагментов языковой картины мира — устойчивые языковые формы, в нашем

случае — фразеологизмы, в коннотациях которых присутствует «правое — левое», а также вопрос их переводческой эквивалентности.

Мы берем оппозицию «правое — левое» в силу того, что поскольку она относится к понятиям, определяющим пространственные отношения, то будет изучаться в курсах естественнонаучного цикла на английском языке. При этом она также относится к понятиям, характеризующим правые и левые политические убеждения, что будет изучаться также и на казахском и русском языках в рамках гуманитарных предметов: истории, обществознания и др.

Изучение семантического поля «правое — левое» во всем множестве прямых и переносных значений определяется перспективностью исследования данной темы в плане воссоздания сложной полилингвальной картины мира, формирующейся у современных казахских школьников, изучающих параллельно казахский, русский и английский языки, а также гуманитарные и естественнонаучные предметы на этих языках.

Теоретической базой решения поставленных задач послужили идеи, изложенные в работах по когнитивной лингвистике (А. Вежбицкая, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов и др.), лингвокультурологии (Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, В. В. Воробьев, С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, О. А. Корнилов, Д. С. Лихачев и др.), мифологии (А. Н. Афанасьев, В. В. Иванов, Н. И. Толстой, С. М. Толстая, В. Н. Топоров и др.), лексикологии (Ю. Д. Апресян, Т. В. Маркелова и др.) и фразеологии (В. В. Виноградов, В. Н. Телия и др.).

Основным методом исследования является компаративный метод, включающий кросс-культурный семантический и компонентный анализ. При толковании материала и результатов исследования появилась необходимость использования методик статистического и графического количественного анализа. Компаративный подход дает возможность изучить семантику бинарных оппозиций как лингвокультурологических единиц, показывающих связь между мышлением, языком и коммуникацией.

В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что бинарность оппозиции «правое — левое» имеет универсальный характер и ее особенности зависят от национально-культурных установок языковой общности.

В работе о языковой картине мира в системе антонимических оппозиций русских былинных текстов ученый С. Ю. Аншакова выдвигает мнение о том, что фразеологизмы по своей природе понятийны. Они принадлежат к числу важнейших средств понимания и играют центральную роль в конструировании социальной и политической реальности. Другими словами, для понимания тех или иных высказываний требуются «фоновые знания» — социальный опыт человека [1, с. 15]. Истинность же высказывания может быть определена с точки зрения наших целей и оценки утверждения относительно того, насколько точно оно совпадает с пониманием ситуации.

История казахской лингвистики началась недавно — с середины XX в. Это связано с тем, что письменная грамотность в стране развивалась медленно. К известным ученым-лингвистам можно отнести В. П. Бредихину, Н. Л. Еремия, Э. Д. Сулейменова и др. В связи с историческими реалиями, основные лингвистические исследования были направлены на сопоставительный анализ русского и казахского языков. С обретением независимости страны лингвисты Казахстана начали работать над проблемами государственного языка — переходом на латинский алфавит. В настоящий момент сопоставительные исследования казахского языка являются предметом внимания многих лингвистов: они пытаются выяснить, есть ли определенные общие фразеологические понятия не только с русским, но и с другими индоевропейскими языками, если казахский язык принадлежит к тюркской языковой группе и подвергается влиянию русского языка.

Учитывая тот факт, что английский, казахский и русский языки принадлежат различным языковым группам, а язык является «зеркалом культуры того или иного языка» [4, с. 44], сравнительный анализ фразеологизмов представляется актуальным. Однако, работ, посвященных теме сопоставительного исследования оппозиции «правое — левое» во фразеологических оборотах во всех трех языках, выявлено не было.

Нами была проведена большая поисковая работа со словарями, всего было проанализировано 169 лексических единиц, среди них 61 на казахском языке, 68 на русском и 40 на английском языках. Согласно проведенному исследованию, можно сделать вывод, что особенности использования и интерпретации данных оппозиций

во фразеологии зависят прежде всего от национально-культурных установок языковой общности. Так, например, во фразеологии английского и русского языков присутствует большое число выражений, взятых из текстов Священного Писания. Примечателен и тот факт, что для русской картины мира характерно более частое употребления «левого» (в качестве отрицания), чем «правого» (в качестве утверждения), согласно проанализированным лексемам.

Что касается казахской картины мира, религиозный аспект естественно играет огромное значение в формировании языковой картины мира по отношению «левого» к чему-то «плохому», а «правого» к «хорошему», однако фразеологизмов, взятых непосредственно из текстов Священного Писания, нет. Большую значимость в формировании устойчивых коннотаций оппозиции «правое — левое» в казахской культуре сыграли пословицы, поговорки и крылатые выражения известных личностей казахского народа. Данные знания передавались из уст в уста, так как народ был кочевым и письменность была развита слабо. Примечательно, что среди фразеологизмов казахского языка наиболее часто употребляемой лексемой оказалась «правое». Можно выдвинуть предположение о том, что в языковой картине мира казахского народа «правое» (т. е. нечто хорошее) имеет большее значение, чем «левое» (нечто плохое).

В ходе исследования удалось установить следующие особенности оппозиции «правое — левое» и следствия, которые влечет за собой изучение разных предметов школьной программы на разных языках:

1) уникальные свойства антиномии «правое — левое», отраженные в одних и тех же образах в мифологии, философии, искусстве, литературе и языках *разных* народов, дают основание считать это категориальное единство культурной и языковой универсалией *каждого* народа;

2) «правое» и «левое» являются ключевыми понятиями, необходимыми для осознания своеобразия национальной культуры, так как они играют особую роль в религиозной, этической, эмоциональной и нравственной сферах, образуют отдельные области фразеологии и отражают мировоззрение и обыденные взгляды носителей языка;



3) изучение оппозиции «правое — левое» и в курсах естественных наук на английском языке, и в курсах общественных и гуманитарных наук на русском языке будет способствовать формированию у казахских школьников сложной и противоречивой полилингвальной и поликультурной картины мира.

#### **Список использованной литературы**

1. Аниакова С. Ю. Языковая картина мира в системе антонимических оппозиций русских былинных текстов : дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2004.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985.
3. Гуревич А. Я. Избранные труды. Норвежское общество. М. : Традиция, 2009.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.
5. Boroditsky L. Linguistic relativity // Encyclopedia of Cognitive Science / ed. L. Nadel. London : MacMillan Press, 2003. P. 917–921.

УДК 004.031.4:7.01+373.13:37.035.6+378.4

**И. М. Лисовец**

канд. филос. наук, доцент УрФУ  
Екатеринбург

### **ИСКУССТВО ОНЛАЙН В КУРСАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В КОММУНИКАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье рассматриваются особенности понимания искусства в формате его цифровых презентаций в курсах истории и теории культуры в системе университетского образования. Понимание художественного языка в этом случае обусловлено возможностями компьютерной техники, а также новой чувственностью человека и ценностно-смысловыми сдвигами современной культуры. Цифровая презентация искусства меняет диалогическую природу художествен-

ного восприятия и способность понимания языка искусства и поэтому должна быть дополнена обращением к искусству в органичных для него пространствах.

**Ключевые слова:** искусство онлайн, диалогическая природа художественного восприятия, синестезийная чувственность, перформативная чувственность, полилингвизм культуры и искусства.

Образование в современном университете направлено на оптимальное встраивание в современную культуру и общество, и потому предполагает обучение языкам всех подсистем современной культуры. Движение к мультимодальному университету, что является актуальным трендом университетского образования, конечно, предполагает языковую универсальность в качестве условия освоения культуры.

Полилингвизм современной культуры нашел отражение в языках художественной культуры, определяющих возможность коммуникации с искусством как ее центральным компонентом. Это оказывается важным, потому что именно в общении с искусством происходит освоение актуальных ценностей культуры и социокультурного опыта. Именно поэтому преподавание курса «История и теория мировой культуры» в Уральском федеральном университете по кафедре истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры идет через анализ памятников искусства соответствующих исторических эпох, представляющих культуру этого времени в единстве ее ценностей, картины мира и понимания человека.

Обращение к культуре эпохи через ее искусство создает ситуацию *живого знания*, знания-проникновения в прошедшее и понимание его значения для настоящего. Но освоение такого знания возможно в процессе обучения при условии особого рода отношения к произведению искусства. *Со-бытие* с художественным миром, проживание-переживание художественной реальности является необходимым механизмом художественной коммуникации.

На лекциях и семинарских занятиях мы активно используем прежде всего медиапрезентацию искусства, его воплощение в «цифре», что позволяет обращаться практически ко всему многообразию

видов искусства. Каковы же особенности формирования художественной грамотности (в отношении и так называемого *fine art*, классического искусства, и *contemporary art*, современного искусства), позволяющие через искусство понять и пережить ценности культуры в условиях ее медиапрезентации? Как корректирует медиасреда произведение искусства и его восприятие? Возникает ли в данном случае понимание языка искусства, представляющего мир культуры?

Философия искусства в лице российской эстетики с 80-х гг. прошлого века определила коммуникативную сущность искусства, рассматривая художественную коммуникацию как способ не только трансляции, но и смыслопорождения художественной информации. В развитие эстетических идей М. М. Бахтина [1] возникла трактовка художественного восприятия как диалогического общения, субъект-субъектного отношения в работах М. С. Кагана [4; 5], А. Ф. Еремеева [3], автора этих строк: после защиты кандидатской диссертации на тему «Искусство как общение» в феврале 1982 г., анализ художественного восприятия как общения был предпринят в ряде статей [7; 8]. Механизмы художественного диалога были исследованы в рамках психологии искусства [6]. Художественная коммуникация, таким образом, была определена как уникальное диалогическое отношение автора и публики, определяющее возможность понимания языка искусства.

Дальнейшее развитие культуры, общества, публики искусства, несомненно, изменили и искусство, и его понимание. В начале XXI в. и в России происходит цифровая социокультурная трансформация, затрагивающая экономику, культуру, все общество. Экстенсивное развитие медиакоммуникаций, массовых и межличностных, определяет возрастающую зависимость от устройств, их обеспечивающих. Современный человек, особенно молодой, не расстается с сотовым телефоном, наушник от которого стал практически частью уха. Появление электронных собеседников в виде компании цифровых устройств, которые выполняют не только функции передачи информации, но заменяют живое общение, в том числе и с искусством, радикально скорректировало модель художественной коммуникации как диалогического взаимодействия.

Художественное творчество, художественное исполнительство, художественное восприятие в значительной степени опосредовано и определяется в настоящее время взаимодействием с цифровым устройством, являющимся необходимым посредником во всех звеньях цепочки, составляющей искусство. Мир цифровых технологий, получивший в гуманитарном знании малоизящное обозначение «дигитальная культура», обрел статус автономной сферы. Художественное творчество, исторически сохранявшее «тепло руки» художника, так же, как и художественное восприятие, значимое интимностью контакта, раскрыты для технических посредников и зависимы от них. Художественное произведение существует на электронных носителях, включая особую сферу бытования искусства — интернет, что меняет и внешнюю, и внутреннюю художественную форму. Условия художественного восприятия также скорректированы «цифрой», электронным «глазом и ухом», их разрешающими возможностями. Субъект-субъектность художественной коммуникации как индивидуально-личностного общения, «дополненная» принципиально иным участником, в значительной степени определяющим и характер, и качество коммуникации, им же изменена. Появление медиапосредника дополняется трансформацией социокультурного субъекта, на которого коммуникация направлена и для которого предназначена.

Современный человек, живущий в мультикультурном информационном потоке, погружение в который обеспечено суперчувствительными и сверхскоростными техническими устройствами, должен научиться коммуникации с ними и, конечно, обладать новой чувственностью, позволяющей сохранять многозначность и целостность воспринимаемого мира в условиях повышения скорости реакции и градуса сенсорного восприятия.

В то же время развитие информационного общества и медиасреды на рубеже веков взаимодействовало с кризисной ситуацией в культуре, мировой и российской, что проявилось, в конечном итоге, и в кризисе общения и чувствования. Поиски выхода из такого социокультурного, субъект-субъектного и субъект-объектного кризиса вновь определили проблемы для искусства.

Искусство рубежа XIX–XX вв. в поисках нового языка и чувствования попыталось обратиться к целостности восприятия через

синестезию образа пространственных и временных искусств. На рубеже второго и третьего тысячелетий вновь произошло обращение к художественной синестезии. Искусство неоавангарда конца XX в. обновило синестезию за счет языкового полиморфизма искусства и вместе с этим развития художественной коммуникации в условиях новой чувственности. Кроме так называемых «духовных чувств», которые рассматривались исторически в качестве прерогативы искусства, к художественному восприятию подключились «недуховные» — обоняние и осязание. Социокультурные трансформации и, прежде всего, событийное насыщенное ускорение современной культуры определили значение перформативности для современного искусства, задающей динамизм, экспрессию художественной реальности и вовлечение прежде пассивной публики в действенное соучастие. Повышенная эмоциональность и активность восприятия стали характерными особенностями художественной коммуникации. В то же время возникла и другая модель образной реальности, предполагающая исключительно рациональное ее постижение и прямое обращение к концепции художника.

На радикальные изменения языка искусства повлияла и трансформация ценностей культуры в переходе от модернизма к постмодернизму в прошлом веке и неомодернизму («пост-пост») в наступившем третьем тысячелетии, что и было выражено их деконструкцией. В противовес классическому искусству, прочно связанному с совершенством формы, современный продукт художественного творчества требует удивления, недоумения, и лучше всего эстетического, а потому и конкретно-чувственного шока.

В то же время современное искусство (*contemporary art*) или, точнее, актуальное искусство, и это его очевидное достоинство, пытается усилиями художников представить новую выразительность мира и его динамизм, работая в обновленном синтезе с другими видами искусства и повседневностью, представляет совершенно неожиданный язык и способы художественной коммуникации. В этих условиях произошла деконструкция художественного восприятия, что проявилось либо в виде полного отсутствия необходимой чувственной реакции на художественный артефакт, либо в «зашкаливании» чувств и появлении неэстетического реагирования.

Уже в XX в. произошли и глубокие ценностные трансформации культуры, повлиявшие на искусство и художественную коммуникацию. Развитие мозаичной картины мира и активное перемешивание культур и культурных ценностей, а тем самым и коммуникативных систем радикально изменило отношение к искусству. Деиерархизация ценностей в культуре постмодерна, что искусство наглядно продемонстрировало, способствовало разрушению границ искусства и радикальному смещению художественной реальности в повседневность, что привело к формированию так называемых арт-практик. Культура, являющая такой микст прошлого и современности, Запада и Востока, выражена многообразием искусства, которое предусматривает парадоксальным образом соединенные способы художественного восприятия. Смешиваясь, художественные системы формируют такой же коммуникативный микст, где сосуществуют полилог, монолог и даже безличная коммуникация. В современном искусстве, кроме того, необходимо уживаются художественные и нехудожественные ценности, что меняет и общение с ним.

Наконец, изменение эстетического «градуса» ценностей культуры и художественного вкуса, привычного к деконструкции, переворачиванию смысла, активному использованию языка повседневности привели к изменению «знака» художественной коммуникации, что поставило под вопрос модель искусства как диалогического общения, для которого необходимо было изначально обращение к интересному, принципиально отличному от обыденности другому собеседнику, на основе чего возникала направленность к нему, сопереживание и понимание.

К трансформации языка искусства и способов его презентации добавляются трудности коммуникации с искусством в условиях ускоряющейся цифровизации современной культуры. Обращаясь к искусству как художественно-эстетическому артефакту ушедших эпох в курсе истории и теории мировой культуры, необходимо учитывать особенности медиапрезентации, корректирующие его восприятие.

Во-первых, в учебных курсах мы используем цифровые копии художественных артефактов, отличающиеся от оригиналов и задающих «цифровую коммуникацию». Происходит то, что В. Беньямин

отметил в своем знаменитом труде — техника вмешивается в художественную форму, выстраивая произведение художника и наше восприятие под себя [2].

Очевидно, что «цифровая» жизнь искусства соответствует скоростям и коммуникативной насыщенности современной культуры. Но электронная техника, обеспечивая легкость и высокое качество коммуникативных взаимодействий, влияет на принципиальную особенность художественной коммуникации — смыслопорождение, которое невозможно без усилий, духовного труда воспринимающего искусство. Цифровая коммуникация, обеспечивающая доступность контакта, задает и для художественной коммуникации это условие доступности по всем параметрам существования.

«Оцифрованное» искусство, конечно, «совершеннее» оригинала, благодаря наведенному «цифрой» гляncу. Глянec, в свою очередь, снимает интимность и доверительность контакта, акцентируя его четкость. Искусство, существующее с помощью и в формате новейших информационных технологий, выделяет зрелищность картинки, воздействует на элементарную, а не «умную» эмоциональность. Компьютерная презентация, например, изобразительного искусства лишена полутонов, переходов, а тем самым многозначности и многосмысленности образа. Компьютер при презентации любой информации, и художественной в том числе, как бы не допускает «лишних окон», ненужных деталей и неотчетливых полутонов. Художественная информация, предполагающая неоднозначное прочтение, субъективность трактовки, упрощается и «выпрямляется» в случае цифровой презентации, уничтожая необходимый для искусства компонент некоторой неопределенности. Да, по выражению А. П. Чехова, если ружье висит на стене в первом акте действия, то в третьем оно должно выстрелить, но до третьего акта оно должно быть воспринято как смыслоносное обстоятельство действия, а не лишняя деталь декорации.

В искусстве онлайн необходимая четкость визуализации обедняет художественный образ и ликвидирует его важную особенность — недосказанность, побуждающую отношение-погружение, настраивание субъективности творца и публики с помощью цифровой презентации — знакомства с искусством, поэтому научить

общаться с ним, вступать в диалогическое общение вряд ли возможно. Понятно, что современные художественные артефакты не всегда предполагают такое отношение, но в курсах истории культуры мы, как правило, используем историческое искусство, рассчитанное на классическую модель восприятия.

Обучение пониманию культуры через искусство возможно лишь путем дополнения цифрового восприятия художественного артефакта созданием ситуаций живого общения с подлинниками на художественных выставках, в концертных залах, галереях, театрах, т. е. там, где искусство живет в органичном для него пространстве. Необходимость традиционных «культпоходов» в эти пространства оказывается необходимой и в современном университетском образовании.

Во-вторых, синкретизм и синестезия художественной образности воспроизводится в онлайн-презентации в усеченном виде, что также не способствует адекватному художественному восприятию. Цифра упрощает и то, и другое, апеллируя, максимум, к нашим главным чувствам — зрению и слуху. Все богатство эмоционально-чувственного поля, которое рождается при художественном восприятии в том числе и синтетических видов искусства, электронная среда не принимает и не воспроизводит.

И, в-третьих, сообразуясь с особенностями современной культуры и чувственности, и классическое, и современное искусство в органичных для него пространствах существования соединяется в настоящее время с перформативными практиками — действием, которые в онлайн-презентации не срабатывают, а потому здесь искусство воспринимается по-другому, как внешняя, не втягивающая в действие-восприятие информация. Казалось бы, пользователь может работать с картинкой, увеличивая детали, разворачивая ее по своему усмотрению, но участником событий представленной художественной реальности он не становится, их ход изменить не может, в отличие, например, от зрителя театрального спектакля или посетителя современной галереи, который своей реакцией способен повлиять на презентацию искусства.

Таким образом, индивидуальность и неповторимость художественного восприятия редуцируется в данном случае до информаци-



онного освоения представленной картинки и некоторых особенностей языка искусства, но не является погружением в него.

Понятно, что трансформации художественного восприятия неизбежны так же, как и социокультурные трансформации. Искусство, дающее другой образ другого мира и вступающее в коммуникацию с постоянно меняющейся культурной средой и людьми, в ней живущими, предполагает соответствующий способ репродукции и восприятия. Конечно, современному философскому и культурологическому знанию необходимо понимание этих особенностей, выстраивание коммуникационно-образовательного пространства университета в эпоху постграмотности.

### Список использованной литературы

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М. : Искусство, 1979.

2. *Беньямин В.* Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости // Беньямин В. Краткая история фотографии. М. : Ад Маргинем Пресс, 2013. С. 60–113.

3. *Еремеев А. Ф.* Произведение искусства как процесс // Еремеев А. Ф. Границы искусства. М. : Искусство, 1987. С. 278–311.

4. *Каган М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988.

5. *Каган М. С.* Изобразительное искусство в сфере человеческого общения // Советское искусствознание. 1986. Вып. 22. С. 145–175.

6. *Леонтьев А. А.* Искусство как общение // Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 1997. С. 292–317.

7. *Лисовец И. М.* Театр как искусство общения. Особенности отношений режиссер — актер — зритель в современном искусстве театра // Искусство театра вчера, сегодня, завтра : сб. ст. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 58–70.

8. *Лисовец И. М.* Проблема коммуникативной сущности искусства. Зритель в искусстве: интерпретация и творчество. Ч. II // Материалы научной конференции 26–27 марта 2007 г. СПб. : С.-Петерб. филос. о-во, 2008. С. 44–56.

## **ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ В ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИИ**

В XXI в. вузы начинают создавать виртуальную площадку для обучения студентов со всего мира. С появлением онлайн-образования меняется характер коммуникации преподавателя со студентом. Программа обучения формируется согласно принципам работы мультимедиа, что влечет за собой коренные изменения в самой структуре образования высшей школы. Новый формат знаний сегодня во многом облегчает учебный процесс, но находится в стадии становления. В связи с этим обнаруживаются проблемы коммуникации «преподаватель — студент», а технические параметры во многом ограничивают систему контроля и оценки работ.

**Ключевые слова:** онлайн-образование, цифровой формат коммуникации, проблема обратной связи, влияние научной среды на студента.

В современной культуре человечество оказывается все более погруженным в виртуальное информационное поле. Технический прогресс подготовил почву для развития сети Интернет и сделал общедоступными технические средства хранения и передачи информационных продуктов различного рода. Так, многофункциональные цифровые фотоаппараты, видеокамеры, мобильные телефоны позволили рассматривать интернет как глобальную площадку для медиаресурсов. Появление новых технологий создания зрительных образов привело к принципиальным изменениям качества визуальной информации. Теперь, благодаря фотографии и видео, мы способны в любой момент запечатлеть фрагменты действительности и поделиться с огромным количеством людей нашей планеты.

За последние двадцать лет с появлением интернета человек начинает жить в условиях другого текста — не устного, не письменного, а конвергентного. В его основании лежит создание текстов с учетом всех возможностей использования мультимедиа.

Безусловно, текст является и основой обучения. В системе высшего образования долгие столетия складывалась педагогика устного слова. Затем с развитием письменности сформировалась педагогика, выстроенная по принципам Галактики Гутенберга. В условиях же современной культуры возникает цифровой формат образования, который с необходимостью начинает впитывать в себя законы мультимедиа.

Таким образом, в связи с изменением коммуникационной среды в современной культуре формируется потребность в трансформации учебного процесса высшей школы. Система образования получает новые инструменты коммуникации, что, в свою очередь, меняет структуру учебного процесса. Технологии не стоят на месте, и сейчас ведутся разработки таких форматов обучения, как видео-конференции, вебинары, мессенджеры и другие интерактивные инструменты коммуникации. Большим подспорьем выступают соцсети, где студенты могут создавать группы, общаться с преподавателями и друг с другом. У каждого студента появляется свой аккаунт на сайте университета, где есть доступ к электронным ресурсам; преподаватели со студентами оперативно обмениваются информацией с помощью электронной почты; практические занятия дополняются иллюстративным материалом в виде презентаций.

До определенного момента интеграция медиаинструментов в образовательную систему происходила в рамках традиционного обучения. Но в связи с тем, что в современной культуре письменный и устный текст постепенно вытесняется конвергентным, одной из актуальных форм образования в современных условиях виртуальной среды становятся онлайн-курсы. Мы сегодня стоим на пороге создания новой системы образования, и в том числе новой педагогики, в которой формируется своя специфика онлайн-коммуникации. Ее основой является экранный, цифровой текст со своими принципами восприятия и подачи информации.

В современных медиаисследованиях конвергенция чаще всего определяется как процесс слияния, интеграции информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс или процесс взаимодействия разных средств массовой информации для создания и распространения общего контента.

Сегодня на платформах онлайн-образования студент может выбрать для себя любой курс в соответствии со своими научными интересами. В онлайн-курсы входят видеолекции, конспекты материалов, хрестоматия, аналитические и творческие задания. Такая система обучения обладает массой преимуществ. Можно отметить такие положительные моменты онлайн-курсов как большой охват аудитории, так как становится безразличным местоположение студента, его возраст и накопленный багаж знаний; со стороны преподавателя упрощается процесс контроля и оценивания работ учащихся. Также в материале курса задействован конвергентный текст, благодаря которому учащийся может полноценно воспринимать новую для него информацию. «Многообразие шрифтового наполнения, графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы — всё это создает интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности» [3].

Несмотря на все плюсы цифрового формата знаний, возникает ряд определенных проблем онлайн-коммуникации. В виртуальном пространстве у преподавателя нет возможности ориентироваться на аудиторию, поэтому он вынужден формировать материалы курса для среднестатистического студента, не имея представления о его возрасте, образовании и научных интересах. Отсюда следует, что цифровой формат лекций не позволяет объективно корректировать содержание курса в зависимости от изменения набора слушателей. И как итог, в дальнейшем по окончании курса преподавателю сложнее видоизменять свой ресурс по результатам обучения.

Отсутствие обратной связи в онлайн-курсах — это отсутствие возможности преподавателя и студента общаться в режиме реального времени. Если в традиционной форме обучения студент всегда может задать вопрос напрямую и пообщаться с преподавателем

на волнующие его темы, то в цифровом формате эта возможность ограничена техническими параметрами.

Онлайн-образование должно встраиваться в те образовательные процессы, которые уже существуют. Таким необходимым и обязательным компонентом образовательного процесса является научная среда. На данный момент онлайн-образование не может создать подобную платформу. Но с расширением электронного контента должны появиться локальные среды, где люди общаются и адаптируют глобальный контекст к жизни на той или иной территории. Всё это относится и к миссии университетов: университет как раз поддерживает эти живые проекты на местах.

Технические параметры виртуального образования ограничивают также деятельность преподавателя в системе контроля и оценки работ студентов. Конечно, в настоящее время разработаны и активно используются системы «прокторинга» — дистанционного контроля за прохождением экзаменов и аттестаций. Но в основном студент работает с заданиями жесткого формата, схемы или теста. В итоге учащиеся остаются ограниченными в проявлении своей инициативы и творческого потенциала. Более того, преподаватель, читающий лекцию с экрана компьютера, начинает восприниматься как медиа-персонаж. Виртуализация фигуры преподавателя ослабляет, в свою очередь, мотивацию студента осваивать предложенный материал. Таким образом, происходит формализация процесса контроля, поскольку цифровой формат ограничен возможностью получить для студента содержательный анализ проделанной работы. Помимо этого, студенты не могут сравнить свои работы с работами других учащихся, лишь только проследить динамику своего обучения.

С какими еще проблемами придется столкнуться преподавателю и студенту в онлайн-образовании, формирующемся на границе с медиа? Вопрос остается открытым, но, несмотря на все недостатки онлайн-курсов, цифровой формат обучения развивается и будет совершенствоваться дальше.

#### **Список использованной литературы**

1. *Барт Р.* Нулевая степень письма // Барт Р. Семиотика. М. : Радуга, 1983. С. 306–349.

2. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев : Ника-Центр, 2003. (Сер. «Сдвиг парадигмы» ; Вып. 1).

3. Олешко Е. В. Конвергентная журналистика. Профессиональная культура субъектов информационной деятельности. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015.

4. РИА Новости «10 мифов об онлайн-образовании» [Электронный ресурс]. URL: [https://ria.ru/sn\\_edu/20180330/1517602947.html](https://ria.ru/sn_edu/20180330/1517602947.html) (дата обращения: 10.10.2018).

УДК 371.68:811.161.1+378.1(510)

Лю Чэнчэн  
магистрант ППУ  
Пекин, Китай

## **АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ: ВЫЗОВ И ПЕРСПЕКТИВА**

В статье дается анализ проблем и перспектив аудиовизуального курса русского языка в Китае, в частности в эпоху постграмотности. Цель исследования заключалась в том, чтобы проследить традиции и особенности аудиовизуального подхода к обучению русскому языку, выявить недостатки и тенденции развития и предложить новые методы и ресурсы, которые соответствуют изменившейся обстановке в эпоху постграмотности. Применение эмпирического (наблюдение) и сравнительного методов позволили выявить характерные черты рассматриваемого курса.

**Ключевые слова:** РКИ, аудиовизуальные средства обучения, постграмотность.

Согласно статистике, в настоящее время в Китае имеется более 120 вузов, где русский язык преподается как специальность, общее количество студентов-русистов в вузах превышает 20 тысяч. Это

объясняется тем, что современные хорошие партнерские отношения между Китаем и Россией позволяют расширить спрос на специалистов в области русского языка в стране. Однако актуальными вопросами остаются: как обучать и как встречать новую эпоху. По мнению многих китайских и русских специалистов преподавание русского языка переживает «вторую весну». Цели обучения разнообразные: устроиться на работу, заниматься торговлей, путешествовать по России или просто интерес к русской культуре. Таким образом, исследование подхода к обучению в эпоху постграмотности приобретает особую актуальность.

Эпоха постграмотности — это культурная эпоха, которая отличается большим разнообразием характеристик. В связи с развитием информационной культуры и становлением информационного общества, одновременным сосуществованием разнообразных по функциям и социокультурным эффектам медиа, радикально изменилось отношение к грамотности и ее реализации. С одной стороны, «само понятие “грамотности” испытывает давление со стороны меняющейся среды: теперь это не столько умение читать текст или “начитанность”, сколько компетенции в определенной профессиональной сфере (например, компьютерная грамотность или техническая грамотность)» [2, с. 190]. С другой стороны, ее реализация осуществляется и в многообразных сферах. Например, языковая сфера обучения русскому языку не только лингвистическая, но и визуальная, телевизионная, медийная и др. В эпоху постграмотности обучение русскому языку и его подходы соответственно развиваются по-другому.

В новое время информационные технологии получают бурное развитие, которое обусловило расширение форм, методов и средств обучения. В Китае уже давно широко используется современный электронный информационно-коммуникативный подход. Еще в 80-е гг. прошлого века китайское обучение русскому языку применяло аудиовизуальный подход. В учебном процессе наблюдается широкое использование новейших технологий для достижения цели обучения.

«Аудиовизуальный метод обучения иностранному языку был разработан во Франции в 50-х гг. XX столетия в результате совмест-

ных исследований французских и югославских ученых, и изначально был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке» [1, с. 155]. По мнению автора этого метода, лучше обучать иностранному языку в форме живого общения и в условиях имитации реальной коммуникативной ситуации. Таким образом, русский язык преподается как коммуникативный акт в определенном контексте. К тому же аудиовизуальный курс полностью исключает использование родного языка, особенно на первом и втором курсах, так как в этот период интерференция затрудняет формирование умений и навыков устного общения.

Китайский аудиовизуальный курс русского языка отличается своим содержанием и формой. В целом аудиовизуальные средства обучения подразделяются на визуальные, аудиальные и аудиовизуальные. На каждом занятии тема учебных материалов в большинстве случаев только одна, например: «Здоровье», «Космос», «Масленица». При представлении русской культуры и традиций преподаватель часто сопоставляет их с китайскими, чтобы студенты получили глубокое понимание и одновременно не игнорировали свою культуру.

Что касается формы организации курса в Китае, обычно он состоит из несколько этапов.

1. Подготовительный этап. На данном этапе необходимо дать студентам определенную информацию и материал для более полного и верного понимания тематических знаний. Перед тем как начинается новая тема, преподаватель помогает студентам активизировать известные знания и лексику, чтобы они легче понимали новое содержание с помощью контекста, предыдущего знания и периферийных слов. Кроме этого, определенное прогнозирование тоже является важной стратегией для понимания неизвестной информации. Поэтому в китайской аудитории на данном этапе принято выполнять следующие процедуры.

Рассмотрим данное положение на примере темы «Космос»: а) перевести и выучить новые слова, словосочетания и аббревиатуры (преподаватель заранее составляет список слов и раздает студентам: знание таких выражений, как *космодром* «Байконур», *стыковка*, *ИСЗ* снимает трудности при восприятии); б) прогнозировать последующие события на основе темы предлагаемого материала



(преподаватель напоминает студентам, какие события происходили в космической сфере).

2. Этап представления материала. В большинстве случаев материал представляется не меньше двух раз. Первый раз преподаватель задает вопросы и показывает материал целиком. Таким образом, студенты могут «сосредоточиться на понимании и восприятии получаемой информации, следить за артикуляцией и речью персонажей» [5, с. 544]. Второй раз студентам разрешают слушать информацию по частям, чтобы они могли уточнить ответы на вопросы и выписать больше деталей. С помощью вопросов преподаватель выясняет, правильно ли поняли продемонстрированный материал и правильно ли учащиеся восприняли новые звуки и звукосочетания.

3. Этап закрепления новых умений и навыков. Данный этап обычно включает такие задачи, как: а) пересказать часть фрагмента в форме монолога / диалога; б) ответить на вопросы к фрагменту; в) выучить новые слова и словосочетания; г) обсудить тему и дать свой комментарий.

Современный аудиовизуальный курс русского языка в Китае развивается со своей спецификой, т. е. имеет «три сочетания».

Во-первых, сочетание вербального и невербального. Данный курс постоянно придерживается следующей идеи: пусть студенты воспринимают иностранный язык как родной, слушают, говорят и даже думают по-русски. Однако в реальной учебной практике эта идея сталкивается с несколькими проблемами. Во-первых, у студентов на начальной стадии не хватает знаний для того, чтобы слушать и запоминать; во-вторых, то, что преподаватель объясняет на уроке, не закрепляется в письменной форме; в-третьих, хотя студенты слушают больше и больше, но точность и правильность речи не повышается пропорционально этому. Поэтому в китайской аудитории всегда подчеркивают важность сочетания «глаза, уши и руки», поощряют обучающихся записывать как можно больше ключевой информации во время слушания. К тому же трудные или важные моменты преподаватель также объясняет в письменной форме, т. е. дает комментарий на доске. Конечно, такое сочетание также находит отражение в домашних заданиях. Например, когда изучается тема «Города России», студентам необходимо предварительно

ознакомиться с лексикой и выражениями, связанными с метро или достопримечательностями Москвы. Таким образом, обучающиеся не только увеличивают запас слов, но и расширяют свой кругозор.

Во-вторых, сочетание фонетического и нефонетического. Аудиовизуальный курс — сгущенный курс тренировки речи. С одной стороны, коррекция произношения представляет важную и основную задачу на уроке, так как большинство обучающихся в Китае начинают учить русский язык с нуля. Обучение произношению на занятиях по русскому языку состоит из четырех частей: слог, лексика, интонационные структуры и ритм. К тому же некоторые студенты имеют плохие привычки, когда говорят по-русски, например, много «языкового мусора». Лучше отучить их от таких привычек в самом начале. С другой стороны, мимика и жесты также являются неотъемлемой частью коммуникации. Аудиовизуальный курс отличается наглядностью, которая позволяет студентам обращать внимание на язык жестов. Это способствует свободному общению с русскими, особенно для застенчивых китайских обучающихся.

В-третьих, сочетание учебных пособий и других ресурсов. Кроме учебных пособий в китайской аудитории часто используют разнообразные материалы, такие как видеоролики последних новостей, популярные музыкальные клипы. Когда изучается тема «Русская кухня», преподаватель иногда даже угощает студентов российским хлебом, икрой или квасом [4].

Одновременно китайский аудиовизуальный курс русского языка имеет немало проблем и недостатков. Во-первых, в данном курсе студенты должны играть активную роль, но иногда они усваивают материал пассивно. Во-вторых, в китайской аудитории слишком большое количество студентов в одной группе (обычно 25–30 студентов), поэтому время для практических занятий ограничено. В-третьих, «большая часть изучаемых в университете теоретических предметов ограничена либо языкознанием, либо литературой. Редко кто знает, какие проблемы волнуют российскую молодежь, кто самые популярные певцы» [3, с. 73]. В Китае существует потребность в новейших учебных материалах разных жанров.

В современном Китае с целью удовлетворения потребности различных людей появилось много методов обучения на основе

развития новых информационных технологий. Они базируются на принципе самостоятельного обучения студента. Во-первых, это онлайн-обучение. В Китае пока существуют некоторые компании, которые занимаются обучением русскому языку в форме прямого эфира. Но их цели обучения более практические: либо для поступления в магистратуру, либо для получения сертификата, подтверждающего знание русского языка. Во-вторых, это микроуроки. Микрообучение — это новый формат образования. Объемный курс разбивается на короткие уроки в форме видеоклипов по 5–8 минут каждый. Факультет русского языка снимает такие видеоклипы, которые содержат определенные знания, потом выкладывает их на внутренний сайт университета. Между клипами существует системная связь, которая обеспечивает эффективность обучения. Таким образом, студенты могут предварительно ознакомиться с учебным материалом или повторить пройденное в любое время. В-третьих, другие источники. В китайских социальных сетях существует много публичных страниц, связанных с Россией, например, «Ruclub», «Трансляция СССР и РФ». Существуют также группы волонтеров-переводчиков, которые переводят многие современные русские фильмы, телеспектакли. Эти богатые ресурсы открывают китайским студентам больше возможностей узнать Россию и русский язык. Язык — это носитель культуры. Углубленное познание этнокультуры оказывает активное влияние на обучение русскому языку.

Аудиовизуальный курс русского языка в китайских вузах в эпоху постграмотности неизбежно сталкивается с проблемами и вызовами, но перед ним также большие возможности и хорошие перспективы. Новые средства обучения всегда служат учебной цели. Взаимодействие информационных технологий и человеческого развития никогда не останавливается.

### **Список использованной литературы**

1. Гаврюшкина М. Ю. История отечественной методики преподавания иностранных языков // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики / [под ред. И. В. Шивко]. Уфа : Аэтерна, 2015. С. 3–18.
2. Загидуллина М. В. Русский язык в эпоху постграмотности: Вперед в прошлое // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуни-

кация, культура : сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. Москва, РУДН, 8–9 февраля 2017 г. М. : РУДН, 2017. С. 189–194.

3. *Новикова А. К.* Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 1. С. 68–74.

4. *Чэнь Сихун.* Соображения о аудиовизуальном курсе русского языка на втором курсе // Преподавание русского языка в Китае. 2017. № 1. С. 89–94.

5. *Шкрабо О. Н.* Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 543–545.

УДК 004.031.4:374.7+371.2+811.111

**V. A. Ilinykh**

Master student, UrFU  
Ekaterinburg

## THE ROLE OF “INSTAGRAM” IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF 11<sup>th</sup> FORM SECONDARY SCHOOL PUPILS

The article concerns such issues as increase of motivation and involvement of pupils into an educational process with the help of modern technologies, in particular, social net “Instagram”. The emphasis is made on the identification of advantages and disadvantages of using this social net in the educational process. Moreover, the attempt for developing recommendations of overcoming the possible drawbacks is made.

**Keywords:** teaching methods, English language, social nets, secondary school.

Currently there is a tendency of an increase of the amount of time that people spend surfing social networks. According to the study carried out by the research held by “Romir” the percentage of social net users has increased from 80 % to 91 % in recent 5 years [6]. However, if social networks were conceived as means of communication between familiar people, over time they have acquired new functions and prop-

erties. For example, nowadays it is possible to transfer money through the social network “VKontakte” and make money using Instagram. During such changes, we feel free to state the fact that conventional methods of teaching if not losing their effectiveness then at least lose relevance and popularity. L. A. Artamonova [1, p. 42] as well notes that, in accordance with contemporary realities, it is necessary to improve the effectiveness and quality of foreign language teaching, especially, with the help of modern technologies. Thereafter, social networks are a possible way of updating and modernizing teaching methods. However, there is a question about the effectiveness of this hypothesis, which will be discussed in this article.

The relevance of this problem is beyond questioning, given the fact of students constantly surfing the Internet. Their surfing the Net often interferes with conventional education, consequently, the question rises about the possibility of adaptation of the content of social networks to scientific goals and requirements.

If we talk about the realities of school educational environment, we should turn to official documents and trace the possibility of addressing social networks as a learning tool. According to paragraph 9.1 of the Federal State Educational Standard for Secondary General Education, the study of foreign languages and philology should provide the following points. “The formation of ideas about the role of language in the life of man, society, the state; familiarization of a pupil with the values of national and world culture through the study of Russian and native (non-Russian) language, foreign language and literature; the ability to communicate freely in various forms and on different topics; free usage of vocabulary; the formation of the skills of writing texts on various topics in Russian and native (non-Russian) languages and on the studied problems in a foreign language, including demonstrating the creative abilities of students; the formation of a steady interest in reading as a mean of understanding other cultures and respecting them; the formation of skills of various types of analysis of literary works” [3]. The standard also indicates the expected results of learning a foreign language of two levels (basic and professional). Among them: “1) the formation of a communicative foreign language competence necessary for successful socialization and self-realization as a tool for intercultural communication in a modern multicultural

world; 2) knowledge of the socio-cultural specifics of the country / countries of the language being studied; 3) achievement of the threshold level of foreign language skills, which allows graduates to communicate in oral and written forms both with native speakers of the foreign language being studied, and with representatives of other countries using this language as a mean of communication; 4) the formation of the ability to use a foreign language as a mean to obtain information from foreign sources for educational and self-educational purposes” [3]. Practically, social networks in general initiate written interaction with the broad usage of vocabulary on different topics. A person talks to people from all over the world realizing the true impact and the role of knowledge of a foreign language in the globalized world. Besides, such interaction in social networks develops communicational skills and may result in the acquiring of information about the culture of the society in other countries. Therefore, we may conclude that in most points social networks coincide with the goals and requirements prescribed by the Ministry of Education.

The application of social networks personalizes the learning process due to the possibility of giving individual tasks for sharing them with the group after, since the teacher participates in the process on one hand, and the student on the other. This creates a semblance of an individual approach to education. A person-centered approach, focused on the development of the student’s personality, has strong and long-standing traditions in the domestic methodological science. Its foundations are laid in the works of I. A. Zimnaya [8, p. 58], A. A. Zalevskaya [7], A. A. Leontyev [5, p. 271–272], and others.

For practical confirmation of this hypothesis, a small study was conducted in which 98 respondents were asked to carry out the following steps, and afterwards to evaluate effectiveness of them. To carry out the research 3 accounts were chosen as a demonstrative example as the principle of work of most of them is the same. They were chosen on the criterion of popularity. “Englishin” has 901 000 followers, “BBClearningenglish” has 640 000 followers and “Englishaddicted” — 25 000 followers. Also, the criterion of the quality of publications was considered, but as it is a subjective feature, it was reduced only to the correctness of the content. All publics were verified as the ones providing correct information.

We feel responsible to give you an example of the kind of publication you may meet on the aforementioned accounts. The topics found on “BBClearningenglish” are “5 ways to ask for money”, “How to use infinitives of purpose”, “Practice your pronunciation”, “Learn clothes and accessories”. “Englishin” generally posts visualized vocabulary of A1–B1 levels with incorporations of interesting words and phrases. Lastly, “Englishaddicted” is posed as a public which uploads parts of films and series with useful vocabulary. It is also known for sharing information about idioms and collocations like “Can I have a rain check?” or “to unravel a mystery”. In addition, all of the accounts post quizzes or just questions asking for the participation in a discussion in the comments.

Before asking students to subscribe to these publics they were analysed. The advantages of them are interesting content, “real” everyday language, vibrant visualization and usefulness. As for the disadvantages, on such accounts there may be content that might be considered inappropriate. For example, phrases like “bottom up” and “slap”. Although, the appearance of it is ultimately rare. Furthermore, the information not always coincides with the topics studied at school.

The duration of the experiment was 1 month. During the whole period respondents were asked to subscribe to those accounts and follow them. The role of the teacher was to do the same and if there was an interesting publication to discuss, share it with students and initiate a dialogue. In the end of the experiments students filled a feedback form.

According the feedback acquired from students, 91 % noted the unusualness and creativity of this approach. According to Zimnaya’s studies [8, p. 58], emotionally colored information remains in memory for a longer period. Hereby, the increase of motivation and interest in learning the English language was proved and also the effectiveness of the method in teaching the material.

On the other hand, the intensity of the interest in following the accounts reduced a little comparing the beginning and the end of the experiment. In general, the percent of the decline of interest was insignificant and could easily be overcome by the revival of it from the teacher’s side. However, here lies a pitfall of an extra work that must be done by a tutor. It means the necessity to be creative and able to manage their work time.

This nuance makes us think about the personality of a teacher and their ability to use Internet resources. M. Carrier [2] notes that the skills of Internet users among students are often more comprehensively formed than among teachers. But, in spite of this, such a moment is surmountable through the teacher's professional development, as well as by creating additional links and trusting relationships with students in the process of mutual enrichment with knowledge and information sharing. It is also necessary to state that "discussion posts" usually raise topics that are interesting and up-to-date for students which was noted by 69 % of the respondents. As N. D. Galskova asserts [4, p. 257–258], objects and phenomena that are close to us, cause stronger links in memory. Not only does it influence better memorization of the information but also raise the authority of the teacher. Thereby, the teacher reaches the goal to teach their pupils the foreign language and gains respect as a side benefit.

The use of social networks as an educational resource is an insufficiently developed topic from a scientific point of view. One of the main drawbacks is the impossibility of tracking sources of information, which is unacceptable in academic circles. Nevertheless, the solution of this situation can be the verification of the content by the teacher. Another difficulty is the personality of a teacher and their cognitive, managerial and creative abilities.

In conclusion, I would like to say that the use of social networks has both positive and negative connotations. Their application for self-study does not give any guarantees of the quality and effectiveness of studying a foreign language, although, it has certain advantages. Using the same social network channel moderated by the teacher as a means of supplementing the main program already carries practical grain and, with a methodical approach, can raise the teacher's credibility and personal development. It also raises students' motivation as well as their level of knowledge, and allows to develop competence required by the governmental standards.

### References

1. *Artamonova L. A., Arkhipova M. V., Ganiushkina E. V. [i dr.]. Innovatsii v obuchenii angliiskomu iazyku studentov neiazykovykh vuzov. Nizhny Novgorod : NGU im. Lobachevskogo, 2012.*



2. *Carrier M.* Computer-assisted language learning // A survey review: ELTJ. 1987. № 41. P. 51–56.
3. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maia 2012 g. № 413) // Ministerstvo obrazovaniia Rossii. 2012. Retrieved from <https://minobrnauki.rf/dokumenty/2365>.
4. *Galskova N. D.* Teoriia obucheniiia inostrannym iazykam: lingvodidaktika i metodika. Moscow : Akademiia, 2008.
5. *Leontyev A. A.* Psikhologiiia obshcheniia. Moscow : Akademiia, 2007.
6. Skol'ko vremeni rossiiane provodiat v sotsial'nykh setiakh // Issledovatel'skii kholding "Romir". 2016. Retrieved from <http://romir.ru/search/?search=%5C%D1%81%D0%B5%D1%82%D0%B8&s=2>.
7. *Zalevskaya A. A.* Psikholingvisticheskie issledovaniia // Zalevskaya A. A. Slovo. Tekst: Izbrannye trudy. Moscow : Gnozis, 2005. S. 313–315.
8. *Zimnaya I. A.* Pedagogicheskaiia psikhologiiia : ucheb. posobie. Rostov-on-Don : Feniks, 1997.

УДК 81'246.2+81'243+159.947.5+17.026

**М. И. Елисейкина**  
ассистент УрФУ  
Екатеринбург

## **ЯЗЫКОВАЯ АТТРИЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСКУССТВЕННОЙ БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме психологической и прикладной лингвистики — выявлению причин и условий, вызывающих процесс языковой аттриции («языковое истощение», «забывание языка», «языковые потери», «регрессия языка» и т. п.). В данной статье исследуется феномен аттриции, наблюдаемый непосредственно при изучении иностранного языка. Были выявлены и детально описаны лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на языковое истощение. Данная работа будет интересна преподавателям

высших учебных заведений при разработке более совершенных языковых программ, планов уроков и методов обучения, гарантирующих пролонгированные результаты обучения. Для сбора данных авторами использованы два метода: обзор литературы и тематические исследования. Анализируются динамическая модель и нейролингвистическая теория многоязычия, которые в результате позволяют и прогнозируют различные уровни потерь для различных языковых компонентов. Результаты данного исследования обеспечат дальнейшее развитие методики преподавания иностранных языков в вузе, учитывая избирательность и особенности процессов протекания языковой аттриции.

**Ключевые слова:** языковая аттриция, забывание языка, многоязычие, иностранный язык, информация, запоминание, мотивация, языковой контакт.

Забывание языка часто воспринимается как нечто глубоко личное, тревожное или шокирующее, как теми, кто его теряет, так и теми, кто наблюдает это явление. Языковая аттриция часто рассматривается как переходный процесс или этап процесса усвоения языка.

Аттриция, широко изучаемая сегодня филологической, психологической, педагогической, социолингвистической и собственно лингвистической литературой, является относительно новой областью прикладной лингвистики, что подтверждает актуальность данного исследования.

В этой связи теоретическую и методологическую основу данного исследования составили труды зарубежных ученых в области лингвистики, психологии и психолингвистики. Для сбора данных автором были использованы два метода: обзор литературы и тематические исследования.

Сегодня термин «языковая аттриция» используется в основном:

1) в качестве общего для определения любого вида снижения языковых навыков, как на индивидуальном, так и на групповом уровне, охватывающего как языковой и межпоколенческий сдвиг [22], так и социальное явление, обычно связанное с ситуациями диглоссии [5];

2) по отношению к долговременным, а не временным потерям языковых навыков [2, р. 76].

Наиболее интересными для настоящего исследования представляются те классификации аттриции, в основе которых лежат такие критерии, как *носитель языка* и *среда* или «*контекст*» *истощения языка*.

Одна из таких классификаций была разработана в 1986 г. Т. Ван Элсом [19] и включает в себя четыре типа аттриции:

- потеря родного языка L1 (первый язык) в среде L1, например, потеря диалекта;
- потеря родного языка L1 в иностранной языковой среде L2 (второй язык), например, забывание родного языка иммигрантами;
- потеря второго языка L2 / FL (иностранн<sup>ый</sup> язык) в среде L1, например, забывание иностранных языков, освоенных в школе / вузе;
- потеря L2 / FL в среде L2, например, стареющие мигранты теряют свой L2. Именно в области приобретения неродного языка происходит дальнейшая типологизация аттриции на истощение L2 (контекст погруженного обучения) и истощение FL (*foreign language*, контекст намеренного обучения — искусственная билингвальная среда школы, вуза, языковых курсов и т. п.) (*предмет настоящего исследования*) [17, р. 104].

**Аттриция L2** (вне зависимости от контекста) имеет двойственный характер и определяется как процесс и как явление. В этом случае мы рассматриваем *забывание языкового материала (навыка)*, которым обладал носитель L1, изучающий L2 / FL. Истинная причина истощения языка исследователям здесь видится в постепенном изменении лингвистического поведения, вызванном отсутствием контакта с группой, в которой язык используется изначально.

В контексте языковой потери языковые знания (навыки) подразделяются на фазу, непосредственно предшествующую потере (этап до истощения) и ту фазу, в которой истощение полноценно проявляется. Предполагается, что *аттриция как феномен* является побочным эффектом, проявляющимся между двумя вышеупомянутыми стадиями потери (забывания) языка [15, р. 46]. Мы можем провести прямое сравнение между приобретением языка и его истощением в том смысле, что многогранность явления истощения языка сопоставима в этом смысле с овладением языком. Разница в наблюдаемых у тех или иных лиц особенностях овладения L2,

так же, как и аттриции L2, обусловлены множеством экстралингвистических (пол, образование, возраст, различные характеристики личности) и внутрилингвистических факторов (отношение к языкам, мотивация к обучению).

### **Лингвистические аспекты FL**

В основе модели лежит понятие системы, сформулированное Ван Гертом [20]: «Система — это больше, чем просто набор переменных или наблюдаемых, которые мы изолировали от остального мира. Это система прежде всего потому, что переменные взаимодействуют» [21].

Ф. Хердина и У. Джеснер в совместной работе «A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective» (2002) создали концептуальную модель многоязычия в виде системы, с помощью которой продемонстрировали и прокомментировали способности и качества личности билингва: 1) эластичность как способность адаптироваться к временным изменениям в окружении; 2) пластичность как возможность развивать новые свойства в ответ на изменение условий окружающей среды. Эта модель получила название «динамическая модель мультилингвизма» (DMM). По мнению У. Джеснера, на смену традиционному в европейском языковом образовании изолированному изучению одного или двух неродных (иностраных) языков пришел новый **кросс-лингвистический подход**, характерной особенностью которого является сравнительно-контрастивное изучение нескольких языков с опорой на знания, полученные в родном языке. Такой принцип познания приводит к формированию у учеников металингвистического сознания (*meta-linguistic awareness*) и благодаря межъязыковому и межпредметному взаимодействию создает синергетический эффект [8, p. 99].

В рамках динамической модели многоязычная языковая система представляет собой сложную динамическую систему, которая состоит из других небольших вложенных подсистем — разных языков, на которых говорят билингвы. Каждая подсистема, в свою очередь, состоит из других подсистем, таких как морфология, синтаксис, фонология и т. д. Все эти подсистемы взаимодействуют между собой и с окружающей средой. Они находятся в процессе «постоянной адаптации к изменяющейся среде и внутренним усло-

виям, направленным на поддержание состояния (динамического) баланса» [8, р. 91].

Один из аспектов рассматриваемой модели касается положительного и отрицательного роста, предусмотренного моделью. Положительный рост происходит, когда время и усилия вкладываются в языковую систему, и она развивается. Однако если вместо увеличения усилий происходит сокращение времени, посвященного языку, результатом является отрицательный рост, что в конечном итоге приводит к истощению языка или постепенной утрате языка. Этот процесс считается «зеркальным процессом приобретения языка» [8, р. 91]. Согласно DMM, языковое истощение очень часто проходит незамеченным, особенно на ранних стадиях.

Вместо того, чтобы сосредоточиться на процессе использования языка, DMM рассматривает усилия по поддержанию языка, которые должны предпринимать билингвы, чтобы не допустить истощения языка. Отсутствие преднамеренных усилий не обязательно означает, что некоторые части языковой системы не могут быть задействованы с помощью кросс-лингвистического влияния. Хотя этого может быть недостаточно для полного поддержания системы, это может объяснить, почему абсолютная потеря языка обычно не наблюдается после достижения определенного возраста / уровня владения языком.

Другая теория, которая может объяснить аттрицию,— это нейролингвистическая теория двуязычия и ее гипотеза о пороге активации (Activation Threshold Hypothesis, ATH), разработанная М. Парадисом [14, с. 121].

ATH основана на исследованиях потенциалов действия нейронов: она показывает, что для клетки необходимо создать критический порог или уровень активации [13, р. 122]. Каждый лингвистический элемент и подсистема имеют пороговый уровень активации, который зависит от импульсов, необходимых для его активации. Активация достигается тогда, «когда достаточное количество положительных нейронных импульсов достигло своего нейронного субстрата» [13, р. 130].

Таким образом, уровень активации любого элемента постоянно изменяется и в значительной степени зависит от частоты и продол-

жительности использования. Распознавание предметов основано на стимуляторах — слуховых или визуальных сигналах, — тогда как производство одного и того же предмета требует импульса внутри системы, что делает его более сложным процессом. Соответственно, человек, который не может произнести слово, всё равно сможет его распознать и понять. Это очень похоже на результаты исследований по FL, которые демонстрируют, что рецептивные навыки остаются в целом неизменными, в то время как на продуктивные навыки влияет истощение.

Применение АТН для аттриции заключается в том, что интенсивное использование языка или воздействие на него приводит к снижению порога активации этого языка, что делает его доступным для использования. Однако все другие языки, о которых может знать человек, запрещены. Когда элемент активирован, все его конкуренты не только с одного и того же языка, но и со всеми лингвистическими переводчиками запрещены. Следовательно, длительное неиспользование языка, сопровождаемое использованием другого, приводит к повышению уровня активации. Проблемы с доступом могут сначала влиять на декларативные элементы (лексика), а затем распространяться на процедурные (например, грамматические правила), что приводит к динамическим помехам — в тех случаях, когда процедуры другого языка могут использоваться для генерации или трансформирования устных высказываний в написание. Таким образом, хотя одна языковая подсистема активна, подсистемы другого языка блокируются, чтобы препятствовать взаимодействию.

Модульность языковой подсистемы в нейролингвистической теории двуязычия позволяет и прогнозирует различные уровни потерь для различных языковых компонентов. Поскольку морфосинтакс и фонология поддерживаются процедурной памятью и лексикой с помощью декларативной памяти, ожидается, что *словарный запас будет затронут в первую очередь*. Если истощение должно быть обнаружено на ранних этапах процесса истощения, оно будет в лексике, хотя М. Парадис указывает, что при «FL преобладание лексики над грамматикой будет менее выраженным, если грамматика также декларативная» [13, р. 130]. С другой стороны, можно ожидать, что *чем более зрелой языковая система будет в начале истощения, тем*

*более устойчивой она будет к истощению.* Это предсказывает более высокую скорость удержания для продвинутых обучающихся FL, чем для начинающих.

Последним важным фактором истощения языка с точки зрения АТН является *мотивация*, которая, как считается, играет особую роль в удержании языка. При естественном приобретении речи высказывания, произносимые человеком, обычно возникают из-за подлинной потребности или желания передать сообщение, в то время как в L2 ученики в классе часто помещаются в искусственные ситуации, где им приходится практиковать особые и часто стереотипные коммуникативные настройки. В таких ситуациях готовность учащегося к общению получает больше извне — от учебного плана, чем изнутри — от него самого, и поэтому может быть менее восприимчива к индивидуальным различиям, чем к естественному приобретению.

Другой очень известный подход к аттриции, гипотеза регрессии (RH), была первоначально сформулирована Риботом, а в 1986 г. адаптирована Якобсоном [7]. RH предполагает, что порядок, в котором предметы забываются при истощении языка, является обратным процессу приобретения языка, т.е. то, что изучено последним, является первым, что забывается; то, что изучено, в первую очередь, то остается в памяти дольше всего. Предположение, лежащее в основе этих прогнозов, затем связаны с тем, как эти элементы представлены в памяти, например, тот факт, что отношения зависимости, связанные с ранними знаниями, часто лежат в основе приобретения новых знаний.

Теории и модели, обсуждаемые выше, во многом зависят от архитектуры лингвистической системы и лежащих в ее основе моделей восприятия и представления языка. Однако аттриция, как правило, также увеличивает изменчивость, наблюдаемую в показателях среди населения. Поскольку большинство теоретических подходов предполагают, что эта базовая архитектура в значительной степени распределяется между учащимися, которые приобрели свой язык — L1, L2 или FL — при аналогичных обстоятельствах, источник таких изменений следует искать во внешних (социолингвистических, биографических, индивидуальных) аспектах.

## **Экстралингвистические факторы владения FL**

Эмпирические исследования аттриции FL обычно демонстрируют значительную разницу в забывании языка между обучающимися. Исследователями были предложены различные факторы, «препятствующие аттриции», которые можно разделить на индивидуальные и внешние. Среди первых — возраст, возраст начала процессов истощения, достигнутый уровень владения языком, отношение к языку и мотивация обучающегося; время, прошедшее с момента последнего языкового контакта и использования языка и/или продолжительности воздействия на язык.

**Возраст** имеет особое значение, когда дело касается аттриции. В то время как исследования, изучающие истощение языка у детей, почти всегда сообщают о значительном снижении языковой компетенции, иногда до такой степени, что язык, кажется, полностью утрачен [16, р. 218], в исследованиях, посвященных подросткам и взрослым, редко выявляли резкие изменения в компетенции. Интересно отметить, что точка «невозврата» в плане утраты языковых навыков совпадает с развитием грамотности, которая была предложена в качестве возможного объяснения сопротивления языка, наблюдаемого после полового созревания [16, р. 220].

**Достигнутый уровень владения языком** в начале истощения особенно актуален для исследований в области аттриции FL. Считается, что более высокий начальный уровень влечет за собой снижение аттриции. Тем не менее, Б. Бахрик [1, р. 103] указывает, что количество знаний, которые были потеряны в течение первых лет аттриции, равны для людей на разных уровнях обучения и затрагивают все группы обучающихся в абсолютном выражении.

**Отношение к обучению и мотивация** стали одним из центральных факторов успешного освоения FL. Во многих исследованиях было доказано, что «поскольку отношение / мотивационные характеристики связаны с уровнем владения вторым языком, они будут относиться к удержанию второго языка» [3]. Однако оказалось, что было трудно окончательно установить роль относительных факторов в истощении языка. Как отмечают Никитин и Фурука [12, р. 30], динамические и мотивационные переменные развиваются и могут быть изменены. Шмид также отмечает, что единственными



исследованиями, которые нашли корреляцию между истощением и отношением и мотивацией, являются те, которые полагаются исключительно на отчеты о самооценке для оценки потери языка [18]. Самооценка не всегда является действенной мерой для оценки истощения, поскольку, по мнению Велтенса, респонденты склонны сообщать о большей лингвистической утрате, чем объективно обнаруживается лингвистическими тестами [22, р. 132].

**Языковой контакт** является чрезвычайно разнообразным фактором, охватывающим как рецептивные, так и продуктивные навыки в самых разных контекстах. Вопрос о том, как этот фактор можно измерить и количественно оценить, остается открытым. Этот вопрос особенно уместен, поскольку эти факторы не могут наблюдаться объективно; они выявляются посредством самоанализа. В этом контексте проблемой являются количественные оценки воздействия этого фактора, а также того факта, что индивидуальное восприятие может варьироваться и под влиянием личных ожиданий и убеждений.

**Типологическая близость** между двумя языками общения может играть одну из двух возможных ролей: облегчение, когда можно ожидать, что сходство между языками будет способствовать сохранению; путаница или легкое смешивание языка *attriting* с L1, языком среды или с недавно приобретенным языком (отрицательный перевод).

В своем исследовании Р. Хансен указывает на облегчающую роль языковой близости в отношении сохранения словарного запаса. Он сравнил приобретение и истощение лексики немецкого, японского, корейского, мандаринского, португальского или испанского языков английскими миссионерами L1 и обнаружил, что изучающие испанский и португальский языки сохранили значительно больше слов на целевом языке, чем изучающие три азиатских языка. Автор указывает, что отношение к целевому языку и культуре изучающих испанский и португальский языки оказалось значительно более позитивным, чем отношение изучающих другие языки. Точно так же изучающие испанский язык были особенно заинтересованы в том, чтобы сохранить свой новый язык после возвращения в США [5].

Таким образом, основные выводы, сделанные в существующих исследованиях аттриции, можно сгруппировать следующим образом:

— продуктивные навыки более уязвимы для истощения, чем рецептивные. В частности, авторы не обнаружили признаков истощения в рецептивных лексических знаниях;

— скорость истощения языка на первоначальном этапе является очень высокой, а затем снижается и остается одинаковой; ускоренное истощение наблюдается в начальные периоды (0–3 года) неиспользования языка. Скорость, с которой человек забывает иностранную лексику, согласно исследованиям С. Торнбари, составляет около 80 % в течение первых 24 часов после обучения [19]. При этом быстрее всего забываются сложные или длинные слова;

— на процесс аттриции влияют многие факторы, а не только период времени, который прошел с момента, когда L2 перестал использоваться;

— истощение не является линейным процессом — продолжительность «инкубационного» периода не обуславливает объем языковой потери;

— начальная квалификация — уровень овладения языком, оценки, полученные на курсе, и количество курсов (общее число занятий, учебных часов) могут быть предикторами меньшего истощения и/или лучшего удержания языковых знаний (навыков);

— повторение в течение периода истощения не является достаточным фактором для его предотвращения.

В заключение стоит отметить, что понимание истощения обусловлено признанием неоспоримой роли памяти в изучении и преподавании иностранного языка. Именно неявная память (те вещи, которые «просто знают») более устойчива к забыванию и не требует сознательного извлечения языкового материала. Процесс освоения L2 в большей степени зависит именно от явной памяти (т. е. преднамеренного и сознательного запоминания). Языковое истощение предполагает изменение лингвистического репертуара (в той или иной степени лингвистических знаний и навыков, а также поведения). Изменение является неотъемлемой чертой языка, как колебание между присутствием и отсутствием языкового материала или между получением языкового навыка и его потерей. По своей природе языки динамичны и поэтому подвержены различным процессам, будь то изменение или истощение. Помимо обучения

синтаксису, фонетике или грамматике, организации интенсивной языковой практики, необходимо стимулировать студентов к самостоятельной работе над «языком» на регулярной основе. Это одно из основных условий предотвращения (замедления) L2. Глубокое понимание характера истощения может способствовать созданию более совершенных языковых программ, хорошо разработанных планов уроков и методов обучения, гарантирующих пролонгированные результаты обучения.

### Список использованной литературы

1. *Bahrack B. P.* Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmatic Research // *The Modern Language Journal*. 1984. 68(2). P. 105–118.
2. *Brown H. D.* Principles of language learning and teaching. Upper Saddle River : Prentice Hall Regents, 1994.
3. *Gardner R. C.* Social Factors in Language (and Second Language) Retention // *The Loss of Language Skills* / eds. R. D. Lambert, B. Freed. Rowley, MA : Newbury House, 1982. P. 24–43.
4. *Hakuta K., D'Andrea D.* Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background students // *Applied Linguistics*. 1992. 13(1). P. 72–99
5. *Hansen L.* The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary // *Modeling Bilingualism: From structure to chaos* / eds. M. S. Schmid, W. Lowie. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2011.
6. *Harley B.* Maintaining French as a second language in adulthood. Presentation at 10<sup>th</sup> AILA, Amsterdam, 1993.
7. *Jakobson R.* Child Language Aphasia and Phonological Universals. The Hague : Mouton, 1968.
8. *Jessner U.* Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education // *Encyclopedia of Language and Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Vol. 5 : Bilingual education / eds. J. Cummings, N. H. Hornberger. Springer Science + Business Media LLC, 2008. P. 91–103.
9. *Mehotcheva T. H.* After the Fiesta is over: Foreign Language Attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students. PhD Thesis, GRODIL series (86), University of Groningen, 2010.
10. *Moorcroft R., Gardner R. C.* Linguistic factors in second language loss // *Language Learning*. 1987. 37(3). P. 327–340.

11. *Murtagh L., Van der Slik F.* Retention of Irish skills: A longitudinal study of a school-acquired second language // *International Journal of Bilingualism*. 2004. 8(3). P. 279–302.

12. *Nikitina L., Furuoka F.* Integrative Motivation in a Foreign Language Classroom: A Study on the Nature of Motivation of the Russian Language Learners in Universiti Malaysia Sabah // *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial*. 2005. 11. P. 23–34.

13. *Paradis M.* L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism // *Language Attrition: Theoretical Perspectives* / eds. B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2007. P. 121–133.

14. *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives* / eds. K. Hyltenstam, A. Viberg. Cambridge : CUP, 1994.

15. *Schmid M. S.* First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2002.

16. *Schmid M. S., de Bot K.* Language Attrition // *The Handbook of Applied Linguistics* / eds. A. Davies, C. Elder. Oxford : Blackwell Publishing, 2006. P. 210–234.

17. *Schmid M. S., Mehotcheva T. H.* Foreign language attrition // *Dutch Journal of Applied Linguistics*. 2012. № 1 (1). P. 102–124.

18. *Schmitt E.* When boundaries are crossed: Evaluating language attrition data from two perspectives // *Bilingualism, Language and Cognition*. 2010. 13(1). P. 62–72.

19. *Thorndyke S.* How to teach vocabulary. Essex : Pearson Education Limited, 2002.

20. *Van Els T., Weltens B.* Foreign Language Loss Research from a European Point of View // *ITL-Review of Applied Linguistics*. 1989. № 83–84. P. 19–35.

21. *Van Geert P.* A dynamic system model of cognitive and language growth // *Psychological Review*. 1994. 98. P. 3–53.

22. *Weltens B., Cohen A. D.* Language attrition research: An introduction // *Studies in Second Language Acquisition*. 1989. № 11. P. 127–133.

23. *Weltens B., Grendel M.* The bilingual lexicon. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins, 1993. P. 135–157.

## 2. ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ И ПОЛИЛИНГВИЗМ В МЕДИЙНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЕ

УДК 374.7+17.026+316.74:37.01

**Н. К. Эйнгорн**

канд. филос. наук, проф. УрФУ  
Екатеринбург

### ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ЭТИЧЕСКОЙ И МОРАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Универсальная включенность этической и моральной культуры во все сферы жизнедеятельности человека и общества обуславливает поликультурность этической и моральной грамотности. Этические и моральные знания отражают специфику той сферы социальной и индивидуальной жизни, в которой они формируются и проявляются.

**Ключевые слова:** поликультурность, полилог, диалог, этическая и моральная культура, языки этики и морали, этическая и моральная грамотность.

Проблемы поликультурности и полилингвальности, полилога культур и поликультурного образования обусловлены объективными процессами глобализации, происходящими в современном мире. Всё более востребованным становится новый коммуникационный тренд, новая коммуникативная практика, именуемая полилогом. ***Полилог** — процесс и способ множественных лингвальных взаимо-*

действий субъектов в ситуации поликультурности и культурной полифонии. Полилог существенно отличается от диалога: «Полилог обычно трактуется как ценностно-информационное и экзистенциальное взаимодействие трех и более агентов социокультурных отношений, в процессе которых достигается адекватное понимание другого и сохраняется собственная национальная идентичность. Сегодня уже не два голоса — Востока и Запада, но множество голосов различных культурных традиций претендуют на то, чтобы быть услышанными и понятыми. И эта полифония культуры — не только одно из определяющих проявлений “плюралистичности” и мозаичности современного мира, но и, что не менее важно, продуктивное условие для создания своеобразного эффекта культурного резонанса, в пространстве которого будут вызревать и формироваться принципиально новые системы ценностей и мировоззренческих ориентаций» [3, с. 8].

Сохраняющаяся семантическая и операциональная неопределенность понятия «полилог» порождает необходимость его специального изучения, прежде всего для того, чтобы преодолеть постоянное отождествление понятий «диалог» и «полилог», практикуемое в междисциплинарных исследованиях. В поликультурном мире речь должна идти о полилоге культур, а не об их диалоге [1, с. 423]. Суперцелью обучения и воспитания должен быть уже не «диалогический человек» [6], а полилогический, полилингвальный человек. *Диалог* возникает во взаимодействии двух монокультур. При взаимодействии большего числа монокультур возникает *полилог*, требующий от его участников иных качеств, чем диалог.

Этическая и моральная культура, этическая и моральная грамотность представляют особую ценность для полилога культур. Обусловлено это тем, что среди многочисленных функций морали: регулятивной, познавательной, воспитательной, оценочной, ценностно-ориентационной и т. д., — выделяется *функция универсальной коммуникации человека с миром*. Мораль задает человеку культурные эталоны отношения к Себе (культура достоинства и чести), к Другому (культура товарищества, дружбы, любви), к Другим (культура солидарности и толерантности), к Обществу (культура долга и ответственности), к Природе (культура благоговения и сбережения), к Историческому времени (отношение к Прошлому,

Настоящему, Будущему на основе культуры Исторической памяти и исторической ответственности).

Современная этика характеризует мораль как универсалию социального и индивидуального бытия. В философии, культурологии, лингвистике под универсалией понимается примерно одно и то же: нечто общее, существенное, присущее многим явлениям. Таким общим, существенным, присущим всем социальным явлениям и индивидуальной жизни выступает мораль, понимаемая как специфический вид социальной регуляции, направленный на сохранение целостности и устойчивое функционирование, на *конструктивную коммуникацию* микро- и макрообщностей. В этом — ее социальное предназначение и ценность.

В культурологической парадигме, понимаемой как «модель постановки проблем и их решений» (Томас Кун), может исследоваться не только мораль, но этика и нравственность. Это позволяет изучать их как специфические виды культуры, взаимообусловленные, но не тождественные. *Этическая культура* — это культура этической образованности и этической компетентности субъекта. Это культура этических знаний о морали и нравственности, способствующих добрым поступкам. *Моральная культура* — это культура развитой и надежной социальности единичного субъекта и субъекта-общности, основанная на понимании и выполнении того, что часть не может быть значимей целого. Это культура антихаосная, культура повседневного порядка, культура «горизонтали» социальной и индивидуальной жизни. *Нравственная культура* — это центр духовности, духовной культуры, это культура «вертикали» социального и индивидуального бытия, обретающая статус «родового духа», статус высших и вечных ценностей, нередко характеризующихся как общечеловеческие. Нравственная культура обладает гармонизирующим потенциалом, в отличие от антихаосной природы моральной культуры [5, с. 224].

Для обоснования поликультурности этической и моральной грамотности необходимо уточнить значение самого понятия «поликультурность». Прежде всего, оно означает этнонациональное и порождаемое им лингвальное многообразие. Эти две доминанты поликультурности четко обозначены в Проекте «Концепции

развития поликультурного образования в Российской Федерации» [4]. Дополняются эти доминанты поликультурного и полилингвального образования тем, что оно «расширяет горизонты образовательной деятельности; способствует формированию полифонического видения мира; ставит своей целью воспитание “неоднородного” человека; культивирует толерантность как нравственный идеал и норму поведения» [4].

*Поликультурность как свойство субъекта* — это его компетентная способность к диалогу, к креативно-конструктивному взаимодействию с многочисленными и многообразными культурами и субъектами этих культур. *Поликультурность как свойство социальных явлений* — это их способность к культурным трансформациям и культурным модификациям при взаимодействии с другими явлениями без утраты своей качественной определенности.

*Поликультурность этической и моральной грамотности* представляет собой их специфические трансформации при взаимодействии с экономикой, политикой, правом, наукой, религией, искусством и т. д. Этическая грамотность как синтез этической образованности и этической компетентности позволяет надежно ориентироваться и адаптироваться в условиях изменчивой социальной реальности. *Этическая грамотность в сфере экономики* представляет собой компетентное знание проблем соотношения общественного и личного блага, общественного и личного богатства, проблем деловой и профессиональной этики, и мн. др. Взаимодополнение этической и экономической грамотности позволяет не только «читать» сложные тексты реальных этико-экономических проблем, но и корректировать моральную грамотность обыденного морального сознания, поверхностно, внешне воспринимающего и оценивающего реальные экономические процессы и противоречия.

*Этическая грамотность в сфере политики* позволяет акцентировать специфические морально-политические противоречия насилия и ненасилия, целей и средств, противоречия и конфликты политической борьбы и политических компромиссов, проблемы войны и мира, и мн. др. *Морально-политическая грамотность* опирается на опыт собственных наблюдений, собственных и чужих проб и ошибок в сфере политических отношений, политической



деятельности и политического поведения. Моральная грамотность не способна «читать» глубинные причины и закономерности политических событий, а значит, не способствует их пониманию, сознательному политическому выбору и компетентным оценкам.

*Этическая грамотность в сфере права* открывает истину античного афоризма «Право есть искусство добра и справедливости», а также, что справедливость — это «мера требований и воздаяний» (Аристотель). Ценность права — защита человека от всех видов произвола, выполнение в практике правоприменения принципа презумпции человеческого достоинства. Право основано на гетерономии социальной воли и социального принуждения, а мораль — на автономии воли и доброй воле. *Моральная грамотность в сфере права* формируется в форме обыденных знаний и своего или чужого опыта правопослушной или правоконфликтной личности. Моральные уроки права для повседневной жизни познаются обыденным моральным сознанием хаотично, из жизненных примеров или из средств массовой информации, публицистики, художественной литературы, кинематографа.

*Этическая грамотность в сфере науки* представляет собой прежде всего этическую образованность как результат специального системного изучения этики, ее истории и теории как практической философии морали и нравственности, а также способность к анализу этической литературы, морально-нравственных закономерностей и коллизий реальной жизни личности и общества. Этическая грамотность в сфере науки проявляется в умении различать научную истину и моральную правду как ценностный эквивалент истины, в раскрытии многочисленных граней моральной ответственности ученых. *Моральная грамотность в сфере науки* проявляется прежде всего в моральной рефлексии исследователей по поводу своего профессионального долга и профессиональных обязанностей, повседневной поведенческой культуры.

*Этическая грамотность в сфере религии* раскрывает социокультурную и духовно-нравственную ценность мировых религий, противоречие гетерономии и автономии воли в религии и морали. Этическая грамотность помогает различать религиозную мораль и религиозную нравственность, религиозную и светскую мораль,

проясняет религиозную концепцию греховности человека, диалектику добродетелей и пороков, специфику религиозной и светской нравственной духовности. *Моральная грамотность в сфере религии* дает представление о моральном облике современного верующего, о наставничестве проповедей, о необходимости очищающей и освобождающей исповеди, аскетизма, самоотречения и жертвенности, о проблеме смерти и бессмертия.

*Этическая грамотность в сфере искусства* позволяет человеку узнать противоречие художественной формы и морального содержания как основы взаимодействия искусства и морали, изучить моралистическую и имморальную концепции искусства, концепцию единства искусства и морали, осмыслить проблемы художественного творчества и догматизма в искусстве и морали, нравственной ценности искусства, акцентировать проблемы эстетизации низменного и безобразного, эстетического отчуждения, псевдоценностной основы массовой культуры и контркультуры, потенциал дегуманизации искусства. *Моральная грамотность в сфере искусства* открывает человеку способность искусства быть источником жизненно ценных знаний, источником удовольствия и наслаждения или разочарования и страдания, давать моральные уроки жизни с ее наполненностью радостями и горестями, победами и поражениями, смыслом и бессмыслицей, пессимизмом и оптимизмом, любовью и ненавистью, несчастьем и счастьем.

В ноябре 2001 г. на 31-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО была единогласно принята «Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии», в которой утверждается: «...процесс глобализации, стимулируемый быстрым развитием новых информационных и коммуникационных технологий, хотя и представляет вызов для культурного разнообразия, вместе с тем создает условия для нового диалога между культурами и цивилизациями» [2]. Декларация содержит статьи: «Ст. 1. Культурное разнообразие как общее достояние человечества»; «Ст. 2. От культурного разнообразия к культурному плюрализму»; «Ст. 3. Культурное разнообразие как фактор развития». Эти статьи представляют собой напутствие в современных исследованиях проблем поликультурности, полилингвизма и полилога.

### Список использованной литературы

1. Библер В. С. На гранях логики культуры : книга избранных очерков. М. : Рус. феноменол. о-во, 1997.
2. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии [Электронный ресурс]. URL: <http://ifap.ru/ofdocs/unesco/culture.htm> (дата обращения: 08.10.2018).
3. Зеленков А. И. Полилог культурных традиций и ценности глобализма // Социология. 2003. № 1. С. 3–11.
4. Проект. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://old.mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения: 08.10.2018).
5. Эйнгорн Н. К. Культура: этическая, моральная, нравственная // Наука. Философия. Общество : материалы V Рос. филос. конгресса. Т. II / [редкол.: В. С. Стёпин и др.]. Новосибирск : Параллель, 2009. С. 224.
6. Яркова Е. Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы [Электронный ресурс] // Лит.-филос. журн. «ТОПОС». 11/03/2004. URL: <http://www.topos.ru/article/2130> (дата обращения: 08.10.2018).

УДК 008+327(73)+327(470)+32.019.5:8

**Н. А. Симбирцева**

д-р культурологии, доцент УрГПУ  
Екатеринбург

### ОРЛАН, ОЛИВКИ И... МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ\*

В статье рассматривается специфика интерпретации визуального образа национального символа Америки — белоголового орлана — в контексте политического дискурса. Состоявшийся диалог между главой РФ В. В. Путиным и помощником американского лидера по национальной безопасности Дж. Болтоном был окрашен позитивным

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

настроением, которое создалось у присутствующих благодаря шутке российского президента. Что оказывается информативнее: прямое обсуждение политически важных вопросов или декодирование образной структуры национального символа?

**Ключевые слова:** визуальный образ, национальный символ Америки, интерпретация, шутка в политическом дискурсе, межкультурный диалог.

Тексты современности разнообразны по своему содержанию и организации. Они ориентированы на визуальное, аудиальное, вербальное, тактильное и другое восприятие, что позволяет читателю «быть гибким», т. е. выстраивать индивидуальную траекторию осмысления и дальнейшей интерпретации заложенной в текстах информации. Ю. М. Лотман [2] определял это как сложное переплетение текстов внутри текстового пространства, имеющее значимость для субъекта, стремящегося постигать мир в его сложности, текучести и изменчивости. В политическом дискурсе акцентируемые смыслы, апеллирующие к историко-культурному, а также к семантическому контексту, приобретают особую значимость в условиях регламентированного общения, где непозволительно выходить за этикетные нормы и традиции. Как правило, они считываются на уровне подтекста и невербального поведения.

Встречи государственных лидеров окружены особым вниманием со стороны СМИ, благодаря или вопреки которым появляется и проявляется общественный резонанс. Слово или фраза, вырванные из контекста, способны в кратчайшие сроки приобретать новое звучание, обрастать бесконечными интерпретациями и домыслами. В официальной прессе традиционно приводится весь фрагмент диалога политических деятелей, с описанием контекста до и после него. Полнота представления диалога и приведение прямых реплик участников встречи позволяют сохранять оригинальность и смысловую точность передаваемой информации.

В качестве примера рассмотрим публикацию в «Российской газете» за 23.10.2018 г. в рубрике «Власть» под заголовком «Орлан и оливки. Президенты России и США проведут встречу в Париже 11 ноября» [1].

Содержанием шутки в политическом дискурсе выступил национальный символ Америки — белоголовый орлан, изображение которого на Большой печати США утверждено 20 июня 1782 г. С этого времени его образ является государственной эмблемой и используется для подтверждения подлинности документов, выпущенных правительством США. На передней стороне Большой печати США белоголовый орлан в правой лапе держит оливковую ветвь и в левой — 13 стрел. Оливковая ветвь и стрелы символизируют желание мира и готовность к войне, а число стрел — обозначает количество штатов, первоначально входивших в состав США. Голова орла повернута в сторону ветви — этим обозначается предпочтение мира. Слова на ленте — «E Pluribus Unum» — гласят: «Единство в многообразии».

Визуальный образ национального символа США был использован В. В. Путиным в беседе с помощником американского лидера по национальной безопасности Дж. Болтоном в качестве ресурсного средства для придания ситуации общения доброжелательности и открытости в решении обсуждаемых вопросов. После предложения «обменяться... мнениями по вопросам стратегической стабильности, по вопросам разоружения, по региональным конфликтам» и перечисления ряда фактов по осуществлению внешней политики США, как пишет «РГ»: «Путин **улыбнулся** (выделено нами — Н. С.): “Насколько я помню, на гербе Соединенных Штатов изображен орлан: с одной стороны он держит 13 стрел, а с другой стороны — оливковую ветвь как знак миролюбивой политики — с 13 оливками. Вопрос: ваш орлан уже все оливки склевал, остались одни стрелы?” — **рассмеялся** глава государства». Американский чиновник ответил: «“Я буду сейчас представлять ту точку зрения, которую высказывает президент Трамп. И я надеюсь, что у меня будут ответы на те вопросы, которые у вас имеются”, — добавил он. “Но оливковую ветвь и оливки я с собой не привез”, — **поддержал шутку** помощник американского лидера. “Я так и думал”, — прокомментировал Путин. “Если вы помните, то оливковая ветвь держится в правой лапе у орла, так что он демонстрирует свои приоритеты именно таким образом”, — **заметил** Болтон. “Там есть и надпись еще, насколько я помню: “Единство в многообразии”, — произнес

российский лидер. — Поэтому, несмотря на различные подходы, можно и нужно искать все-таки точки соприкосновения. Мне так кажется”. *“Действительно, это наше намерение, и наш лозунг — что единство состоит как раз во множестве”*, — **подтвердил** американец» [1] (далее цитаты приводятся по этому тексту).

Несмотря на то, что оба собеседника были настроены позитивно, оценили, поддерживали и приняли шутку, тональность диалога к финалу беседы несколько изменилась. Повествование приобрело сдержанный характер.

В ситуации с «орланом и оливками» шутка В. В. Путина выражена в качестве материализованной метафоры, подтекст которой прочитывается как «вы настроены воинствующе». При этом, говоря о стрелах, В. В. Путин жестикулирует правой рукой, а говоря об оливковой ветви — левой. Это не могло остаться не замеченным и было прокомментировано Дж. Болтоном: *«...Оливковая ветвь держится в правой лапе у орла, так что он демонстрирует свои приоритеты именно таким образом»*.

Конечно, стоит сказать и о специфике национального юмора, в контексте которого ответ Дж. Болтона (*«Но оливковую ветвь и оливки я с собой не привез»*) усиливает смысл подтекста, заложенного в шутке, которую допустил глава РФ, и выражает бескомпромиссный настрой США в отношении России. Образ российского президента выглядит на этом фоне привлекательным, а сам В. В. Путин — остроумным. Он парирует комментарием: *«Я так и думал»*, — придавая значимость позиции мирного регулирования вопросов со стороны Российской Федерации. Шутки сопровождаются смехом (в репортаже новостей) со стороны делегации и позитивным настроем.

Оба лидера говорят о повороте головы орлана в правую сторону, но актуализируют разные смысловые контексты. В первом случае — намерение орлана склевать оливки в знак продолжения воинствующего настроя и проявления авторитарной позиции США в отношении ряда других государств. Во втором — Дж. Болтон подчеркивает символическое значение, заложенное в содержании образа, — приоритет правового регулирования вопросов. Разговор получился о разном. С одной стороны, это можно расценить как

коммуникативную неудачу, когда собеседники не слышат друг друга. С другой — как необходимость сдержать официальный тон делового общения, соблюсти политес и предпринять попытку обозначения миролюбивой позиции на мировой арене.

Смысловая игра на уровне визуального текста, его содержания и понимания знаково-символического и смыслового контекстов не завершается и продолжается в ходе интерпретации крылатого латинского выражения «E Pluribus Unum». Фразой «единство в многообразии» российский лидер призывает к принятию *другой* позиции, к признанию *множества* в условиях поликультурности. В ответе американца слышатся нотки американского империализма: «*Действительно, это **наше** (выделено нами — Н. С.) намерение, и **наш** лозунг — что единство состоит как раз во множестве*». Но что и кто входит в понятие *множества*, кто осуществляет контроль за *множеством* — вопросы, которые возникают в качестве послевкусия и общего впечатления от юмора, создавшего особый ироничный фон и настроение встречи политических деятелей 23 октября 2018 г.

В медиасреде данная шутка была моментально подхвачена. Появилось множество заголовков о шутке Президента РФ по поводу миролюбивой политики США («Путин задал Болтону вопрос про орлана и оливки» [4], «Ваш орлан уже все оливки склевал?»: Путин пошутил про герб США на встрече с помощником Трампа» [6]: «Орлан склевал все оливки» [3] и т. д.) и комментарии пользователей про троллинг В. В. Путина.

Встречи государственных и политических лидеров организуются соответствующим образом и фиксируются в протоколе. Ситуации экспромта допускаются крайне редко, так как есть опасность спровоцировать собеседника на нежелательный диалог, реплику, реакцию и т. д. Именно такие ситуации становятся гораздо информативнее речей и выступлений по ряду обсуждаемых проблем и вопросов.

Дополнительных разъяснений относительно ироничного настроения обоих участников встречи со стороны пресс-службы при Президенте РФ и Пресс-секретаря Белого дома не последовало, но общественный резонанс произошел: по ТВ-каналам данный фраг-

мент транслировался не только в контексте политических новостей, но и как факт юмора, зафиксированный в политическом дискурсе.

Текст, опубликованный в столичном выпуске «Российской газеты», представляет собой факт межкультурной коммуникации, который прочитывается на нескольких уровнях:

- визуальном (визуализированном), который считается субъектом на уровне зрительного восприятия и узнавания путем актуализации образа национального символа;
- содержательном (текст-описание значений государственной символики, который разворачивается в процессе диалога);
- политического дискурса (организация и место встречи политических лидеров, тема, круг поднимаемых вопросов);
- коммуникативного настроения собеседников в ситуации диалога (эмоционально-личностное восприятие шутки);
- репрезентации политического события в СМИ.

Каждый из уровней в контексте межкультурного взаимодействия актуализирует юмор в качестве средства создания благожелательной атмосферы для решения вопросов, стратегически важных для государств-участников и обеих сторон переговоров. Позитивный настрой в процессе диалога на внешнем уровне прочитывается как совладающее поведение\* собеседников, повышающее положительное восприятие аудиторией самого события в условиях политического дискурса. На более глубоком — смысловом — уровне выявляются противоречия и проблемные ситуации, связанные с особенностями культуры, менталитета, языка и специфики перевода, эрудицией участников переговоров в области истории в целом и отдельных ее вопросов, например, по Договору о ликвидации ракет средней и меньшей дальности (ДРСМД) 31-летней давности, который был заключен между странами и подписан в Рейкьявике М. Горбачевым и Р. Рейганом.

---

\* *Совладающее поведение* (от англ. *coping behavior*) — обозначает поведение по преодолению. С. Фолкман и Р. С. Лазарус определили его как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека [см.: 5].



Различные механизмы упорядочивания и систематизации информации срабатывают в зависимости от контекста интерпретации визуальных образов. Для политического дискурса, реализуемого в виде встреч, характерны жесткость и регламентированность, не позволяющие выходить за рамки строгого обращения со смыслами, не допускающие свободы в интерпретациях. Однако шутка ироничного и доброго юмористического настроения по своей природе способна смягчить официальную обстановку, придать ей располагающий тон, особенно в ситуациях обсуждения таких вопросов, которые вызывают напряжение и таят потенциал конфликтного решения. Умение балансировать в условиях межкультурного взаимодействия и выстраивать успешные диалоговые отношения — задача, стоящая перед современным человеком, обретающим «гибкие» навыки в условиях постоянных перемен и социально-культурных трансформаций. В политическом дискурсе характер этих навыков проявляется ярко, а их особенности тиражируются на уровне массовой репрезентации.

#### **Список использованной литературы**

1. Латухина К. Орлан и оливки. Президенты России и США проведут встречу в Париже 11 ноября [Электронный ресурс] // Российская газета — Столичный выпуск № 7701 (238). URL: <https://rg.ru/2018/10/23/putin-pred-lozhil-trampu-vstrechu-v-parizhe.html> (дата обращения: 25.11.2018).
2. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб. : Искусство—СПб, 1998. С. 14–285.
3. Настоящее время [Электронный ресурс]. URL: <https://www.current-time.tv/a/29560658.html> (дата обращения: 25.11.2018).
4. РИА Новости [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/politics/20181023/1531309076.html> (дата обращения: 25.11.2018).
5. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer, 1984.
6. Livejournal [Электронный ресурс]. URL: <https://varlamov.ru/3146724.html> (дата обращения: 25.11.2018).

## ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ВСЕМИРНЫХ ВЫСТАВОК В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ

Всемирные выставки всегда играли важную роль в продвижении интересов западных стран во всем мире, являясь инструментом «мягкой силы», посредством которого англосаксонский мир распространяет свое глобальное влияние. Культурное и политическое неравенство, существующее в мире, поддерживается данным маркетинговым инструментом, поскольку дает возможность развитым странам проявлять «великодушие» в отношении стран с нестабильной экономической и политической ситуацией, взамен трансформируя их реальность через отказ от национальной самобытности. ЭКСПО, как поликультурное пространство, необходимо использовать для пропаганды альтернативного проекта.

**Ключевые слова:** всемирные выставки, поликультурность, политическая власть, «мягкая сила», многообразие.

Широкое распространение идей толерантности и демократии, распад колониальной системы практически не повлияли на идеологию всемирных выставок: как и в самом начале своего существования, они являются местом демонстрации политической силы и власти [1, с. 47]. На территории выставки для этого существует множество средств: от наличия, местоположения и размера павильона и прилегающей к нему территории, которую занимает страна-участник, до содержания экспозиции, количества заключенных контрактов. Например, на Шанхайской выставке 2010 г. павильоны Ливана, Северной Кореи и Ирана были размещены вместе в отдаленном углу выставочной территории. Для всех участников выставки были введены ограничения на размер и высоту павильона, кроме Китая, как хозяина выставки. В 2015 г. в Милане из 145 стран-участниц только 54 возвели собственные павильоны, в том

числе *впервые* Китай, который к этому году показывал невероятный рост экономики и политического веса, остальные страны сконцентрировались по тематическим кластерам.

Безусловно, выставка, как коммерческое предприятие, имеет целью заработать не только на входных билетах, но в том числе на аренде выставочных площадей, поэтому организаторы заинтересованы в том, чтобы страна-участница заняла как можно большую площадь. Это глобальное событие привлекает миллионы посетителей, в сознании которых вольно или невольно каждые пять лет закрепляется политическое и культурное неравенство экспонентов.

Другой важный фактор социального и политического неравенства, поддерживаемый всемирными выставками, связан с соревновательным характером ЭКСПО. Эти мероприятия возникли *«как маркетинговый инструмент для продвижения идеи коммерческого либерализма и формирования единого мирового рынка, как отражение проекта “индустриального общества”»* [1, с. 11] западных стран — инициаторов, родоначальников данной формы торговли. Страны-участники ставят целью получить Гран-при в определенных номинациях, на современном этапе подчеркивающих высокую технологичность идеи и исполнения изделия, проекта, его эффективность и универсальность, его соответствие концепции устойчивого развития в целом и теме отдельной выставки в частности. Однако при анализе списка победителей становится очевидно, что так называемые «третьи страны» изначально уже самой этой идеей поставлены в неравное положение и по объективным причинам не могут тягаться в уровне технических достижений с США, Японией, Китаем, Россией. Технологическое неравенство игроков мирового рынка отражается и закрепляется всемирными выставками. Следовательно, менее развитые в техническом плане страны представляют себя на всемирных экспозициях как источники сырья, имея, таким образом, выбор без выбора.

В определенном смысле политическим лицемерием была всемирная выставка 2015 г. в Милане с ее девизом «Накормить планету. Энергия для жизни». Несмотря на то, что с момента ее проведения прошло уже три года, совершенно очевидно, что проблема голода не только не решена, но и в некоторых странах усугубилась. Это же

можно сказать про проблему загрязнения окружающей среды. Начиная с японских ЭКСПО 1970–1980-х гг. [1, с. 95–99] и до миланской 2015 г., экспозиции поднимали данную тему. Было представлено много проектов, проведено большое количество совещаний по различным проблемам экологии, заключено еще больше контрактов и соглашений. Тем не менее, всем известно, что давление на природу со стороны производства и человеческой жизнедеятельности растет с каждым днем и видимых, кардинальных изменений не происходит. Самым главным «загрязнителем» окружающей среды считается автомобиль с бензиновым двигателем, который сейчас хотят заменить электрическим. В мире разворачивается целая кампания в поддержку электромобилей. Но мало кто говорит о том, что производство электродвигателей наносит окружающей среде гораздо больший вред, чем производство бензиновых. Любой экономический рост, как правило, в той или иной степени сопряжен с ущербом или разрушением окружающей среды, а поскольку производства вынесены в страны третьего мира, то и страдают от экономического развития больше всего именно эти страны.

И, несмотря на то, что история ЭКСПО насчитывает уже более 150 лет, несмотря на глобальное распространение идей равных возможностей, фактически у менее развитых стран эти «возможности» весьма однобоки и, как мы видим, перспектив для изменения практически нет.

Во время презентации своего проекта на 164-й ассамблее Бюро международных выставок организационный комитет японской заявки Osaka-Kansai рассказал о фонаре, работающем от солнечной энергии, который корпорация Panasonic подарила беднейшим слоям населения в 30 странах по всему миру, начиная с маленькой деревушки в Индии. В ходе проекта было распространено 100 000 фонарей [3]. Фактически этот пример можно рассматривать как акт «фальшивого великодушия». По словам П. Фрейре, «любые попытки “ослабить” власть угнетателей из уважения к слабости угнетенных всегда проявляет себя как некое фальшивое великодушие; на самом же деле такие попытки никогда не приводят к большему. Для того чтобы не терять возможность проявлять подобное “великодушие”, угнетатели также должны поддерживать несправедливость.

Несправедливый социальный порядок представляет собой постоянный источник такого “великодушия”, которое подпитывается смертью, отчаянием и бедностью. Именно поэтому те, кто выражает подобное “великодушие”, впадают в отчаяние при возникновении малейшей угрозы для его источников» [3].

Текст экспозиции всемирной выставки, таким образом, можно рассматривать как политическую практику, закрепляющую экономическое, политическое и культурное неравенство ее участников. Поликультурность как залог стабильности по аналогии с природным разнообразием признается важной ценностью. Но разве можно сказать, что культурные ценности, скажем, гаитян или манси стали такими же значимыми и глобальными как культурные ценности Европы или США? Ответ очевиден: нет, не стали. Это происходит по нескольким причинам. Одна из них в том, что у бедных народов и государств нет сопоставимых ресурсов для продвижения своих культурных ценностей средствами культурной дипломатии и «мягкой силы», как у развитых богатых стран. Вторая причина в том, что П. Фрейре называет «субугнетателями», когда в сознании угнетенных быть свободным означает быть похожим на своего угнетателя. С точки зрения культуры это означает принять культурные паттерны, ценности, нормы, внешний вид, поведение угнетателей. Парад идентичностей, который мы наблюдали после окончания Второй мировой войны, на практике был заменен американизацией, глобальным распространением культурных ценностей этой страны.

На сегодняшний день концепция многополярного мира также поддерживается распространением культуры других игроков политической сцены. Роль культуры признается гораздо более важной, так как ее включили в публичную дипломатию, сделали инструментом, благодаря которому страны могут не только рассказывать, информировать о себе других, но и влиять на принятие решений. Чаще всего эта стратегия используется более сильными странами в странах с нестабильной экономикой. «При этом зачастую такое навязывание ведет к постепенному отказу наций от своих традиционных культурно-исторических ценностей, когда осуществляется прямая подмена и переориентация приоритетов. Результатом воздействия “мягкой силы” становится отказ общества от традиционных идеалов

и переход к построению общества, существующего на принципах либеральной демократии, скопированной с американской системы» [2, с. 9]. Выставки, в том числе и всемирные, являются общепризнанным инструментом «мягкой силы» [5].

Обозначив проблемы прошедших всемирных экспозиций последних лет необходимо затронуть и предстоящую всемирную выставку 2025 г., заявку на проведение которой снова подала Российская Федерация. Когда автор начинал писать данную статью, конкурс на проведение ЭКПО-2025 был в процессе, и еще была надежда на то, что наша страна может предложить миру иной взгляд на будущее, альтернативный проект. Однако сейчас результаты голосования известны, победителем стала Япония, пользующаяся военным протекторатом США. С 2004 г. в Японии действует программа «Cool Japan». А. Н. Панов указывает, что «благодаря умелой и активной пропагандистской деятельности мировую популярность завоевало аниме “Покемоны”, а созданная на его основе компьютерная игра вовлекла в свои ряды миллион молодых людей во многих странах мира» [2, с. 187]. Министерство иностранных дел Японии «реализует программу “Бренды Японии”, цель которой пропагандировать путем направления в различные страны специалистов в различных сферах — от культуры до современных технологий, — которые выступают с лекциями, организуют выставки японских достижений» [2, с. 188]. Разумеется, ЭКСПО-2025 будет максимально использовано Японией для продвижения своей культуры, экономики и интересов на глобальном уровне в рамках подготовки этого замечательного глобального праздника национальных культур и экономик, дальнейшего укрепления в мире англосаксонских ценностей.

### **Список использованной литературы**

1. Курумчина А. Э. Социокультурные коммуникации. Проекты социальных трансформаций и всемирные выставки : учеб. пособие. М. : Юрайт, 2018.
2. Публичная дипломатия зарубежных стран : учеб. пособие / под ред. А. Н. Панова и О. В. Лебедевой. М. : Аспект Пресс, 2018.

3. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://reader.bookmate.com/agfzxkJO> (по подписке).

4. 164<sup>th</sup> General Assembly of the BIE : электрон. видео дан. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Kt9\\_GbXIuFw](https://www.youtube.com/watch?v=Kt9_GbXIuFw) (дата обращения: 11.10.2018).

5. Kurumhina A. National Exhibition as an Instrument of Soft Power // International Academy Journal Web of Science. August 2018. Vol. 2. 8 (26). P. 30–34.

УДК 7.091.8+316.722+316.77

**Е. С. Кочухова**

канд. филос. наук, доцент УрГЭУ,

науч. сотр. ИФиП УрО РАН

Екатеринбург

## **РАЗЪЯСНЯЕТ, ВДОХНОВЛЯЕТ, УЧИТ НОВОМУ: ПОСЕТИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ МЕДИАТОРОВ**

Данная статья посвящена исследованию трансформации музейной коммуникации на IV Уральской индустриальной биеннале современного искусства. Статья сфокусирована на опыте медиаторских экскурсий. На основании лейтмотивных интервью с медиаторами выявлены способы участия посетителей в медиации. Влияние посетителя на опыт самого медиатора рассматривается в качестве наиболее значимого свидетельства зарождения новой музейной коммуникации.

**Ключевые слова:** исследования аудитории, арт-медиация, индустриальная биеннале.

Медиация — значимая стратегия работы с посетителями музеев и выставочных пространств. Это стратегия, основанная на соучастии, посредничестве, «которое привлекает внимание к моменту двустороннего обмена, согласования, столь важному в новой музеологии» [4, с. 182]. Понимание посетителя как равноправного партнера культурной институции — это сдвиг в музейной коммуникации,

который получает теоретическое осмысление в исследованиях аудитории [6; 3]. Арт-медиация как стратегия работы с посетителями отвечает этой трансформации представления институций о своей аудитории.

В последние несколько лет в России отдельные институции и проекты проявляют интерес к медиации как практике работы с аудиторией выставочных пространств. В 2014 г. медиаторы работали на Европейской биеннале современного искусства «Манифеста 10» в Санкт-Петербурге [11]; в 2015 г. Уральский филиал ГЦСИ открывает образовательную программу «Медиация в сфере искусства» [8], затем ее выпускники работают на индустриальной биеннале, проект повторяется в 2017 г.; в 2016 г. в Перми музей современного искусства ПЕРММ открыл курсы арт-медиации [1]; в 2017 г. в Нижнем Новгороде филиал ГЦСИ запустил Школу арт-медиации [12]. Это исключительные примеры. На данный момент сложно считать практику арт-медиации широко распространенной в России, и она практически не попадает в фокус интереса отечественных исследователей. Общие принципы медиации как метода образовательной работы музея даны в статье А. Измайловой и М. Колокольцевой [2]. Краткое описание обучения медиаторов и приемов работы с объектами выставки дала Н. Стрига на примере собственного опыта медиации [9]. Единственным содержательным источником аналитической информации о практиках арт-медиации на реализованных в России проектах являются исследования Д. Маликовой [4; 5].

Данная статья рассматривает опыт взаимодействия медиаторов и посетителей IV Уральской индустриальной биеннале современного искусства (Екатеринбург, 2017). На основании 17 лейтмотивных интервью с медиаторами выделены три способа участия посетителей в медиации. Интервью собраны в ноябре 2017 г. в рамках проекта «Исследование аудитории современного искусства в крупных городах России», который был реализован победителем отбора на выделение специальных грантов по благотворительной программе «Меняющийся музей в меняющемся мире» Благотворительного фонда В. Потанина.

Экскурсии с медиатором по выставке стали одним из способов работы со зрителем на IV Уральской индустриальной биеннале



современного искусства. Согласно исследованию аудитории современного искусства в крупных городах России, среди посетителей IV Индустриальной биеннале большинство составили те, кто редко бывают или почти никогда не бывают на мероприятиях, связанных с современным искусством [10, с. 121]. Тема IV Индустриальной биеннале — «Новая грамотность» — трактуется в том числе как возможность «ликвидации безграмотности: как действительной речевой некомпетентности, так и незнания принципов устройства любой профессиональной сферы (например, сферы современного искусства или промышленного производства)» [7]. В этом контексте экскурсии с медиатором оказываются тем инструментом, который необходим для новой грамотности посетителей.

Экскурсии проводились ежедневно со сборными группами посетителей, с большими и малыми организованными группами (рабочие коллективы, школьники, студенты, семьи, друзья, эксперты). Организатор проекта медиации на биеннале так разъясняет цели и метод работы медиатора: «Он помогает зрителям увидеть важное в замысле куратора или автора, но мнение куратора или позиция автора не становятся истиной в последней инстанции. Они выступают толчком для дальнейших рассуждений и интерпретаций зрителей, которые имеют равное право на существование. Медиатор является не рассказчиком, а фасилитатором беседы: он вовлекает посетителей выставки в обмен мнениями о произведениях искусства, побуждает участников высказать свое суждение о произведении, опираясь на их собственный жизненный опыт и знания» [4, с. 183]. Таким образом, для медиации важен обмен знаниями и впечатлениями между ее участниками. Получается ли это сделать? Как ведет себя зритель, вовлеченный в медиацию? Ответим на эти вопросы, опираясь на интервью.

Описывая опыт зрителя, медиаторы проговаривают как типичные, так и уникальные истории. Все информанты сталкивались с ситуацией, когда группа готова слушать и смотреть, но не готова говорить. Это ожидаемая реакция традиционного зрителя, в задачи медиаторов входила трансформация пассивного запроса. Переход же из состояния традиционного экскурсанта в позицию вовлеченного участника медиации — каждый раз персональная

история. Тем не менее, эти уникальные истории разворачиваются по трем сценариям.

Одно из распространенных проявлений вовлеченности посетителя в медиацию случаев — возникновение экспертности у одного из участников группы. Рассмотрим далее несколько таких примеров.

*«Вот сегодняшняя экскурсия... мне понравился кусок с заводом, когда работник этого завода рассказал вообще про все эти приборы, про то, как они работали, какие площадки были» (Ж, 60).*

*«Их было как раз около 8 человек, микрогруппа. Несколько из них уже 50+, несколько в районе 30, 2 или 3 девушки было. Это было любопытно, потому что те, кто были 50+, они... стояли на позиции, что нам это непонятно, но при этом они говорили. А те, кто были в районе 30... одна из них вообще была очень хорошо подкована в плане культурного контекста. Когда она говорила — “ой, я это знаю”, я просила ее рассказывать и все слушали ее. Было идеально. Те, кто ее слушали, они не знали этой информации, и она была для них таким источником» (Ж, 26).*

*«Кто-то очень стремится высказаться, кто-то нет, и если ты его пытаешься раскрутить, то это проявляется. Но обычно, да, обычно они хотят высказаться. Это правда. То есть они гордятся тем, что они знают» (Ж, 21, о зрителях с некоторой насмотренностью в современном искусстве).*

Более редкий случай — вовлечение в обсуждение выставки всех участников группы. По опыту информантов, существует объективное ограничение для такой медиации — это размер группы. Остальные значимые ограничения носят субъективный характер: это прежде всего настроение группы и навык работы медиатора.

*«Самое комфортное для меня — специальные экскурсии специалистов, профессионалов, людей, занимающихся интеллектуальной деятельностью, — обычно это малые группы. Когда ты им рассказываешь, им действительно это надо, они понимают, они вслушиваются, какие-то свои профессиональные задачи решают через твою речь. Можно выкладывать максимум информации... И эти люди берут, и с благодарностью делятся своей» (Ж, 19).* Для этой информантки экспертная подготовленность аудитории — важный фактор для возникновения обмена знаниями и впечатлениями. Однако, наблю-

дается и обратная ситуация: «Трудная аудитория — арткритики. Они очень подготовленные. Но они всячески демонстрируют, что ты тут так... Обошлись бы без тебя» (Ж, 47) — отмечает другая информантка.

Один из медиаторов был впечатлен экскурсией с работниками технологической компании, которые были заранее настроены на посещение биеннале: «Я не могу словами передать, потому что это были те ощущения, что когда я и слышал, и видел этот фидбэк практически от каждого. И в ходе наших дискуссий рождались абсолютно, совершенно новые идеи, которые, я, например, не мог до них додуматься сам, один. И то есть вот за что я еще люблю медиацию: ты всегда расширяешь свое представление, кругозор и об объектах, и об искусстве, — потому что люди, они настолько великолепны, что они вносят всегда что-то новое, что-то свое» (М, 21).

Третий способ участия посетителя в медиации — опосредованное влияние на другую аудиторию через опыт медиатора. Во многих интервью информанты размышляют о том, что посетители дают им новый взгляд на выставку, и эта трансформация взгляда медиатора влечет за собой изменение маршрута или содержания медиации. «Это особый подход, у медиатора особенный подход к произведению, который обогащает не только группу, которая приходит, но и самого медиатора. Просто учит по-новому, по-разному смотреть на произведения» (Ж, 25).

Наглядная иллюстрация этого механизма содержится в следующем интервью: «Я, допустим, не заходила ни разу в какую-нибудь комнату. А тут зритель зашел сам. И у меня там развернулась интереснейшая беседа, я такая: “Ой, что же мы ее все время обходили”. И со следующей группой и я беру и иду в эту комнату. Завожу диалог, исходя из той беседы, которая у меня поднялась первой. Она поднялась не благодаря мне, а потому что лично кого-то это заинтересовало. Да, вот... то есть это такой нарастающий живой-живой опыт» (Ж, 32).

Именно в ситуации пересмотра собственных взглядов на выставочное пространство и ход экскурсии в нем медиатор стоит в авангарде трансформации отношений между аудиторией и институцией. Проявление экспертности одного посетителя перед

другими зрителями или заинтересованное обсуждение выставки внутри небольшой группы знакомых друг другу людей встречаются и в музеях, поддерживающих концепцию односторонней коммуникации с аудиторией. Медиатор на биеннале, конечно, фасилитирует такие случаи и делает их легитимными, но в целом может сохранять маршрут по выставке и устоявшиеся нарративы. В то время как изменение собственного взгляда и практики работы под влиянием идей посетителя (а не художника или куратора) демонстрирует более значительный сдвиг в музейной коммуникации: в выставочном пространстве не просто возникают новые голоса, они влияют на то, как новые посетители увидят это пространство.

Подготовка медиаторов для IV Уральской индустриальной биеннале демонстрирует готовность институции опираться на опыт посетителя, включать его в производство смыслов в пространстве выставки. Реализация проекта медиации показывает, что это не одностороннее движение. Хотя значительная часть зрителей приходит с запросом на традиционную экскурсию, они готовы интерпретировать объекты выставки. Медиаторы непосредственно переживают влияние посетителей на ход экскурсий, вдохновляются опытом посетителей, вместе с ними узнают новое — и в своих интервью отмечают значимость этого влияния.

#### Список использованной литературы

1. Арт-медиация. Проект [Электронный ресурс]. URL: <https://permm.ru/#/menu/art-mediatsiya/> (дата обращения: 07.10.2018).
2. Измайлова А. Р., Колокольцева М. А. Арт-медиация в деятельности художественных музеев // Молодой ученый. 2016. № 14. С. 292–294.
3. Максимова А. С. Концептуальные и методологические вопросы изучения посетителей музеев // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2014. № 39. С. 157–188.
4. Маликова Д. Н. Зрительский опыт и медиация: работа с ожиданиями и отношением посетителей // «Что-то новое и необычное»: аудитория современного искусства в крупных городах России / отв. ред. А. Ю. Прудникова, науч. ред. Л. Е. Петрова. М. ; Екатеринбург : Кабинетный ученый ; Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства, 2018. С. 166–121.

5. Маликова Д. Н. Методы работы с аудиторией художественного музея: от традиционных практик к медиации (осмысление и интеграция опыта Европейской биеннале современного искусства «Манифеста 10»): магистерская диссертация [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/31712> (дата обращения: 07.10.2018).

6. Никитин А. С. Исследования аудитории музеев // «Что-то новое и необычное»: аудитория современного искусства в крупных городах России / отв. ред. А. Ю. Прудникова, науч. ред. Л. Е. Петрова. М. ; Екатеринбург : Кабинетный ученый ; Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства, 2018. С. 322–348.

7. Новая грамотность [Электронный ресурс]. URL: <http://uralbiennale.ru/o-biennale/novaya-gramotnost> (дата обращения: 07.10.2018).

8. Образовательная программа «Медиация в сфере искусства» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ncca.ru/news.text?filial=5&id=1231> (дата обращения: 07.10.2018).

9. Стрига Н. В., Пронин А. А. Взаимодействие со зрителем Уральской индустриальной биеннале современного искусства: опыт медиации // Культура открытого города: новые смыслы и практики : материалы V Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / Управление культуры Администрации города Екатеринбурга ; МБОУ ВО «Екатеринбургская академия современного искусства» (институт). Екатеринбург, 2017. С. 163–166.

10. «Что-то новое и необычное»: аудитория современного искусства в крупных городах России / отв. ред. А. Ю. Прудникова, науч. ред. Л. Е. Петрова. М. ; Екатеринбург : Кабинетный ученый ; Екатеринбург : Екатеринбургская академия современного искусства, 2018.

11. Что такое арт-медиация? [Электронный ресурс]. URL: <http://m10.manifesta.org/ru/education/art-mediation/> (дата обращения: 07.10.2018).

12. Школа арт-медиации в Арсенале [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ncca.ru/events.text?filial=3&id=4033> (дата обращения: 07.10.2018).

## ФОТОГРАФИЯ КАК МЕТОД ВИЗУАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ЭТНИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ (на примере творчества В. К. Арсеньева)\*

На материале творческого наследия ученого и путешественника В. К. Арсеньева (1872–1930) фотографический жанр рассматривается как дискурс, параллельный письменному, имеющий собственный визуальный язык, описывающий сцены духовной и материальной культуры изучаемого региона. Мультиmodalность текстов анализируется на примере дневников В. К. Арсеньева.

**Ключевые слова:** визуальная антропология, регион, коренные народы Дальнего Востока, визуальные архивы, фотография, Дальний Восток, В. К. Арсеньев.

Исторически огромную роль в исследовательском «воображении» специфики традиционных культур играли визуальные репрезентации в виде фотографий. Несмотря на интерес к фотографии как методу визуального исследования этнических сообществ, следует все же отметить, что эта проблематика до сих пор не получила должного комплексного освещения в отечественной научной литературе. Незученными остаются и сами фотографии, как ценный источник формирования и трансляции представлений о традиционной культуре этнических сообществ, как средство, с помощью которого на современном этапе во многом поддерживается и воспроизводится наше восприятие традиционных культур.

---

\* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 18-59-23007 «Опыты изучения и визуальной репрезентации фронтальных территорий России и СССР в визуальной антропологии первой половины XX века: на примере исследований российских и венгерских ученых и кинематографистов».

Фотография как средство фиксации изучаемой культуры обладает рядом преимуществ в целях ее научного использования и отличается от письменных источников, тяготеющих к многозначности толкования. «Этнографическая точность» и документальная достоверность — лишь одна из сторон фотофиксации при изучении культуры во всех ее проявлениях. Антрополог Джоанна Шерер обращает внимание также на эпистемический потенциал при изучении фотографии — экспликацию межкультурного диалога и субъектности самого исследователя. По ее словам, «изучая процесс взаимодействия между создателем образа, субъектом образа и обозревателем, исследователь воссоздает и целостность культур, и межкультурный опыт» [7, p. 132].

Антропологическая фотография, сделанная в экспедиционных условиях и ориентированная на цели и задачи науки, зарождается не ранее 1870–1880-х гг., хотя изображения, зафиксировавшие человека и его культуру, появились одними из первых среди фотографических тем [4, с. 38]. К ранним опытам визуальной фиксации относятся, например, серии фотоснимков русских национальных костюмов из коллекции Н. Л. Шабельской 90-х гг. XIX в., а также фотографии Н. И. Второва, применившего фотофиксацию в процессе изучения быта населения Воронежской губернии [5, с. 13]. В 1930-х гг. антропологи М. Мид и Г. Бейтсон широко использовали фотофиксацию различных сторон жизни жителей о. Бали, теоретически обосновав необходимость введения в научный оборот нового исследовательского направления — визуальной фото- и видеофиксации изучаемых культур [6]. Характерными чертами фотофиксации изучаемых индигенных культур в ранний период развития визуальной антропологии были упор на культурную дистанцию, экзотичность общества, акцент на «инаковое», другое.

В данной работе предлагается обратиться к неизученной в отечественной исторической науке проблеме — фотофиксации Дальневосточного региона, выполненной в экспедициях известного исследователя и путешественника Владимира Клавдиевича Арсеньева (1872–1930). В противовес официально господствовавшему в первой трети XX в. дискурсу завоевания и идеологического освоения пограничных территорий, Арсеньев акцентировал внимание на природ-

ной и этнокультурной исключительности края. Подход Арсеньева включал в себя как тщательное наблюдение за Дальневосточным регионом и его детальное научное описание, так и создание его ярких визуальных репрезентаций. Сама фигура Арсеньева, в котором, по известному выражению А. М. Горького, «объединены Брем и Фенимор Купер», и сконструированный им образ Дальнего Востока надолго определили восприятие данной территории как внутри страны, так и за рубежом.

Среди направлений деятельности ученого визуализация культуры традиционных сообществ занимает особое место. Репрезентация дальневосточной территории осуществляется Арсеньевым с помощью картографирования, топографической съемки, составления плана местности. В дневниках исследователя содержатся карты-схемы промысловых рек, горных перевалов, лесной местности, в которых наглядно отражены, помимо прочего, географические представления аборигенов. Определение рельефа в этих картах отличается большой дробностью характеристик, использованием названий, связанных с охотой и рыболовством, растительным миром, хозяйственной деятельностью, с наименованием родов и племен. Экспедиционные дневники Арсеньева представляют собой синтетические коллажи, которые соединяют текст и изобразительные элементы: вырезки из бересты, рисунков, карт, фотографий. Судя по полевым тетрадам, Арсеньев всегда тщательно готовился к экспедициям: непременно брал с собой фотокамеру с запасом пластин и слыл умелым «съемщиком» [1, с. 51].

Арсеньев прошел с экспедициями значительные территории Дальнего Востока, оставив после себя яркие научные и художественные описания природного и этнографического богатства края [2]. В течение пяти лет (1900–1905) Арсеньев совершает ряд поездок по Южно-Уссурийскому краю, занимаясь изучением Дальнего Востока и его туземного населения. В 1906–1909 гг. он предпринимает четыре больших экспедиции в центральную часть хребта Сихотэ-Алинь, в 1917 г. — в горную область Ян-де-Янга, несколько экспедиций в Гижигинский район, на Камчатку (1919–1926) и, наконец, летом 1927 г. пересекает Сихотэ-Алинь по маршруту Совет-



ская Гавань — Хабаровск. Доминантами образа Дальнего Востока, сконструированного В. К. Арсеньевым, являются:

- образ территории необычайно разнообразной, первозданной природы, пока еще свободной от экспансии культуры и прагматического преобразования;

- образ края, где сохраняется возможность суровой и опасной, но при этом наполненной смыслом, настоящей жизни, мира, ожидающего своих открывателей и исследователей;

- образ региона, обладающего богатыми и разнообразными ресурсами, открывающими совершенно новые возможности и перспективы развития;

- образ пространства взаимодействия различных культурных традиций, российского «окна в Азию», места контакта с богатейшей культурой Китая, Японии, Кореи.

Как свидетельствуют полевые дневники Арсеньева, фотографирование являлось обязательной частью экспедиционной работы исследователя. Арсеньев делал фотографии или самостоятельно, или использовал для иллюстрации своих работ фото, сделанные его проводниками, или запрашивал фотографии у своих «корреспондентов». К наиболее значимым снимкам Арсеньева относятся: снимки села Никольск-Уссурийское, Сахалина, Командорских островов, Владивостока, реки Амур, съемки охотничьей команды крепости Владивостока (в январе 1903 г. Арсеньева назначили ее начальником), фотографии археологических памятников на побережье Японского моря, многочисленные портретные снимки дальневосточных народов.

В сюжетном плане на фотоснимках Арсеньева в первую очередь запечатлены туземцы Дальнего Востока как объект этнографического интереса. Используя ориенталистскую концепцию Э. Саида, можно отметить, что изучение, освоение и присвоение восточной культуры европейской культурой и дальнейшее ее подчинение происходило путем пристального взгляда, всматривания в чужое [3]. На фотографиях, хранящихся в архиве Арсеньева, запечатлены образы нескольких проводников, сопровождавших его в таежных путешествиях: китаец Чжан Бао, орочи Чичо (Иван) Бизанка, Карпушка и Савушка. Их лица воспринимаются как самостоятельные психологические портреты. Особенно узнаваем на фотографических

снимках аборигенов края «проводник» и друг Арсеньева — гольд Дерсу Узала. Фотографический образ Дерсу, созданный Арсеньевым, — это образ следопыта, охотника, скитальца в тайге, представленный этническими иконическими кодами (трубка, котомка, ружье).

Фотографии, сделанные В. К. Арсеньевым, соответствуют логике построения фотографических снимков, отражающих образ жизни коренных народов в первой половине XX в.: постановочность сюжета, сознательное использование элементов материальной культуры как маркеров «примитивности», подчеркивание бинарных оппозиций (белый — абориген, европейское — дикое, хаос — порядок, темный — светлый). Туземцы на фотографиях, в духе распространенного в начале XX в. жанра портретной фотографии, демонстрируют одежду, предметы быта и т. д., или композиция строится на изображении взаимоотношений между людьми. В фотографиях, изображающих коренные народы, присутствует задний план, который четко локализует снимаемую культуру и создает новые атрибуты и возможности для ее репрезентации. Статичность поз снимаемых объектов в изучаемый период объясняется в том числе техническими причинами — невозможностью техники фиксировать движение в силу слабой светочувствительности материалов и длительности выдержки. Фотографические «портреты» инородцев, выполненные Арсеньевым, ценны не только тем, что фиксируют этнографическую специфику снимаемых народов почти вековой давности, но и тем, что позволяют определить фотоконвенции изображения этнических групп Дальнего Востока, которые конструировались на раннем этапе развития искусства фотографии.

В целом, фотофиксация Дальнего Востока, сделанная Арсеньевым, несомненно, повлияла на перманентное восприятие этого региона и способствовала формированию новых локальных идентичностей и саморефлексий. Важно понимать, что, с одной стороны, фотографические изображения дальневосточного края и его жителей, сделанные Арсеньевым, являются уникальным визуально-антропологическим источником, с другой стороны — необходимо выделять рецепцию этих изображений зрителями, с точки зрения конструирования в их сознании образа региона.

### Список использованной литературы

1. Головнев И. А. Владимир Арсеньев и кино // Ойкумена. 2017. № 3. С. 50–64.
2. Головнева Е. В., Мартишина Н. И. «Владеть Востоком»: конструирование образа региона в творчестве В. К. Арсеньева // Сиб. ист. исследования. 2018. № 1. С. 200–218.
3. Саид Э. В. Ориентализм. Западные концепции Востока. СПб. : Рус. мир, 2006.
4. Толмачева Е. Б. Методология изучения фотографии с этнографическим содержанием // Фотография. Изображение. Документ. 2010. № 1. С. 38–42.
5. Толмачева Е. Б. Фотография как этнографический источник (по материалам фотоколлекции Музея антропологии и этнографии (Кунсткамера) РАН) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2011.
6. Bateson G., Mead M. Balinese Character: A Photographic Analysis. New York : New York Acad. of Sciences, 1942.
7. Scherer J. C. Historical Photographs as Anthropological Documents: a Retrospective // Visual Anthropology. 1990. 3 (2–3). P. 131–155

УДК 778.5(470)+7.01+929Звягинцев

**А. С. Темлякова**

аспирант УрФУ

Екатеринбург

### КИНОРЕАЛЬНОСТЬ ФИЛЬМОВ А. ЗВЯГИНЦЕВА\*

В статье выделяются два подхода к определению кинореальности. Первый подход утверждает, что кинореальность есть реальность «вторичная» по отношению к «первичной» реальности. Согласно второму подходу, кино порождает особую кинореальность (Р. Раштон,

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-311-00235 «Исследование онтологии кинореальности в фильмах А. Звягинцева: философско-культурологический анализ».

Ж. Делёз). Выявляется специфика кинореальности фильмов А. Звягинцева.

**Ключевые слова:** А. Звягинцев, кинореальность, российское кино, философия кино, художественная реальность.

Прежде чем определять кинореальность, следует уяснить понятие художественной реальности, а также выделить место кинореальности как разновидности художественной реальности. А. Ф. Еремеев выделяет следующие компоненты художественной системы:

- социальная действительность как сфера, где вырабатывается потребность в искусстве как средстве сохранения, передачи и развития общественно необходимой жизнедеятельности, социально значимого опыта;

- как сфера, в которой создаются предпосылки для осуществления этой задачи;

- социальная действительность как предмет художественного отражения;

- художник как представитель общества и лицо, непосредственно удовлетворяющее социальную художественную потребность посредством создания произведений искусства;

- произведение искусства как реализованная в творчестве художника художественная потребность и как художественный образ действительности;

- потребитель, воспринимающий как субъект художественного воздействия;

- состояния, мысли, чувства публики, в которых «оживает» передаваемая произведением искусства информация — ценностные ориентации воспринимающих по отношению к окружающему миру и самим себе, аспекты их социальных действий, поведения, формируемые искусством, и т. п.;

- социальная действительность как сфера выработки новой художественной потребности и сфера осуществления действий людей и закрепления, а также развития, трансформации их результатов в определенных жизненных проявлениях.

Система перечисленных выше элементов, включающих как собственно искусство, так и средства, обеспечивающие его существо-

вание и функционирование, может быть названа художественной реальностью в широком смысле слова [3, с. 5].

Таким образом, художественная реальность включает все составляющие «круга вращения» искусства, находящиеся в социальной действительности, а также существующие между ними связи. В широком смысле это художник, его произведение и публика, оценивающая и принимающая это произведение. Стоит отметить достоинство определения А. Ф. Еремеева, которое состоит в том, что оно включает не только компоненты, но также и «связки» между ними, некий эфир, наэлектризованную, живую ткань жизни, заставляющую художника творить, а публику воспринимать произведение.

Возникающая в процессе создания кинофильма художественная реальность — это особый вид (уровень) чувственного бытия, смысловым центром которой является художественный образ [1].

Художественный образ в целом представляет собой выраженное единство человека и мира, заявленное как личностная позиция художника. Проблема реального и идеального (физического и психического, видимого и воображаемого) в художественном образе — это всегда взаимосвязь изображаемого и изображения (объекта и его проекции). В кинематографе этот аспект имеет первостепенное значение, поскольку объект изображения запечатлен на пленку как фотографическая реальность. Художественный образ всегда богаче своего предметного прототипа, в его природе заложено творческое воображение, т. е. определенный психический процесс. Иными словами, основу кинообраза составляют две равнозначные смыслообразующие тенденции: воспроизведение видимой реальности бытия и творческая динамика продуктивного воображения. Художественная реальность — это тот пространственно-временной континуум, в сфере которого развернута смысловая структура образа. Приверженность к внешнему сходству и одновременно преобразование объекта составляет исходную дихотомию искусства кино [1].

Конкретное воплощение понимания системного подхода в отношении к кинореальности мы обнаруживаем в работе А. Моля «Социодинамика культуры». Он выделяет все компоненты кино-

реальности, являющейся частью художественной реальности, — это и социальная действительность, и функционирующие в ней художник, потребитель и произведение искусства. В качестве социальной действительности, рассматриваемой как сфера, где вырабатывается потребность в искусстве, А. Ф. Еремеевым выделяются оригинальные идеи и случайные факторы. Именно они создают социокультурную необходимость в искусстве, запускают процесс создания художественного произведения (фильм). Художник здесь представлен в лице постановщика (режиссера), сценариста, съемочной группы. Особое внимание уделяется проблеме условий коммуникации с фильмом, выделяются такие институты, как критика, и такие составляющие, как избранная аудитория для первого показа фильма, представление фильма конечному потребителю, т. е. публике. Возникающая ценностная информация и ее влияние на конечный продукт (кинофильм) в данной схеме концентрируется в облаке ответной реакции избранной аудитории и критиков [2, с. 260]. Действительность в художественном кино — это воспроизведенная в кинокадре видимая (и слышимая) реальность объективного мира, заключенная в систему художественных координат, или, иными словами, взятая в эстетическую «рамку» [1].

Однако существует и второй подход, согласно которому никакой иерархии реальностей не существует, поскольку кино представляет собой совершенно иную ткань — кинореальность. Кино не репрезентирует реальность, но конструирует ее. Ричард Раштон в книге «The Reality of Film: Theories of Filmic Reality» (2011) показывает, что фильмы являются частью той реальности, в которой мы обычно пребываем, частью мира, в котором мы живем. Он доказывает, что фильмы помогают нам очертить границы того, что мы называем «реальностью». Раштон предлагает рассматривать реальность фильма в качестве особой кинореальности (*filmic reality*). Он настаивает на том, что фильм ничего не репрезентирует. Наоборот, фильмы создают, порождают, конструируют реальности, они создают возможности, ситуации и события, которых не было прежде; они порождают объекты и субъекты, чья реальность может быть определена как фильмическая. Так, фильмы могут влиять на наше восприятие реальности, демонстрируя и передавая определенную атмосферу,

настроение, и мы можем получать впечатление и представление о тех местах, где мы никогда не были, о тех событиях, в которых никогда не принимали участия. Подобный опыт автор причисляет к свойствам кинореальности. Автор делает вывод о том, что кино может дополнять наши знания, касающиеся понимания окружающего нас мира таким способом, который невозможен без процесса просмотра фильма.

Фильмы делают доступными концепты, чувства, и способы видения и отношения к миру. Без фильмов наш опыт переживания реальности был бы полностью иным, более того, фильмы изменили саму природу реальности. Поскольку фильмы делают определенный вклад в наше понимание реальности, Раштон предлагает понимать и анализировать фильмы в терминах кинореальности.

Исходная идея книги «Реальность фильма» Р. Раштона состоит в том, что фильмы производят свою собственную реальность. Французский философ Ж. Делёз также утверждает, что «кино производит реальность». Он имеет в виду, что нет никакой необходимости представлять фильмы, состоящие из вторичных материалов, которые затем необходимо декодировать, чтобы выявить правду. И наоборот, фильмы сделаны из первичных материалов (*signaletic material*), как их называет Делёз, — что так же реально, как и любая другая реальность, с которой можно соприкоснуться. Реальность фильмов не находится за ними или за их пределами. Скорее, реальность фильма — это то, что представляют собой сами фильмы. И нам следует видеть фильмы как часть реальности, а не как ее представление [5].

Для Раштона «кинематографическая реальность» означает «отношение», а не приложение, поскольку он постулирует кино как мироконструирующую практику. Кино, согласно Раштону, играет существенную роль в актуализации границ человеческой изобретательности. Причем оно порождает не образ, который следует оценивать как недостаточный или поддерживающий какую-то познаваемую оперативную актуальность, но также конструирует образы, которые мы называем миром [4, с. 299].

Теперь выявим характерные черты кинореальности фильмов российского кинорежиссера А. Звягинцева. Прежде всего, стоит

отметить, что кинореальность фильмов режиссера предельно культуроцентрична. Отдельные сцены его фильмов представляют собой лекала с полотен величайших произведений изобразительного искусства. Так, например, в одной из сцен фильма «Нелюбовь» (2017), где показаны игры детей на снегу и фигуры прохожих рядом с домом героев, мы наблюдаем аллюзию к картине Питера Брейгеля Старшего «Охотники на снегу» («Jagers in de Sneeuw», 1565). Здесь отображена необратимость и безмятежность хода жизни на фоне трагедии нелюбви героев. В кинокартине «Изгнание» (2007) дети собирают пазл в виде картины Леонардо да Винчи «Благовещение» (1472–1475). Известно, что референсами к «Изгнанию» (2007) послужили полотна американского художника Эндрю Уайета (1917–2009), которые задают цветовой, эстетический каркас кинофильма, а также придают сценам фильма настроение непреодолимого одиночества каждого из героев. Сцена со спящим отцом в фильме «Возвращение» (2003) — композиция картины «Мертвый Христос» (1490) итальянского художника ранней эпохи Возрождения Андреа Мантенья. Такой подход и аллюзии режиссера к произведениям мировой художественной культуры вносят свою эстетическую рамку, помимо рамки самого кинокадра.

Также это позволяет нам сделать вывод о том, что важнейшей чертой кинореальности А. Звягинцева выступает интертекстуальность, являющаяся одной из значимых стратегий построения текста художественного произведения в современном искусстве постмодернизма. Более того, мы можем говорить и о гиперинтертекстуальности как построению более непосредственных, интенсивных и явных связей между текстами и художественными высказываниями. Благодаря этому отдельные тексты мгновенно оказываются связанными с множеством других дискурсов [6].

Пространственно-временной континуум фильмов кинорежиссера задается событиями настоящего времени, современности. Это дома, кварталы, новостройки, неблагополучные районы («Елена», 2011), одежда, мебель, выступающие «маркерами» богатой и бедной жизни, жизни среднего класса («Нелюбовь», 2017). Признаки буквально считываются взглядом смотрящего. Однако, особый акцент затянутого тревожного аккорда (прием, используемый в музыке



композиторов Филипа Гласса, Арво Пярта) оставляют отображаемые режиссером сюжеты, которые можно условно назвать «летописями неизбежного», зарождающимися из, казалось бы, бытовых ситуаций: приезд отца («Возвращение», 2003); беременность супруги («Изгнание», 2007); составление завещания («Елена», 2011); развод супругов («Нелюбовь», 2017).

Специфика кинокартин А. Звягинцева состоит в сплетении вечного (аллюзии к произведениям искусства, затрагивание вечных ценностей, вечных философских вопросов) и преходящего (быт, повседневность, современная действительность с ее специфическими реалиями). Однако завязку, развитие и развязку сюжетов, так и остающихся в большинстве своем «открытыми», скрытыми в философском молчании, тишине, предоставляющей зрителю время на последующие размышления, мы можем условно сравнить с метеорологическим атмосферным явлением «сухой грозы». На небе сверкают молнии, гремит раскатыстый гром, дует сильный ветер, однако капли дождя из-за высокой температуры испаряются, так и не достигнув поверхности земли; и психологическое напряжение чисто природного, животного страха перед стихией не разрешается до конца. Так и в фильмах А. Звягинцева герои часто, как это может показаться, выходят «сухими из воды» («Елена», 2011). Однако напряжение зрителя от остроты поставленных режиссером проблем после просмотра кинокартин не проходит, оставляя открытыми важнейшие философские вопросы о смысле жизни, справедливости, добре и зле.

Специфика кинореальности фильмов А. Звягинцева состоит в том, что процесс выстраивания реалий современной действительности, человеческих взаимоотношений при помощи киноязыка и специфической авторской интонации открывается нам как конструирование мира фильмов кинорежиссера, который обращен своим предельным культуроцентризмом в вечность. Присущая творчеству А. Звягинцева гиперинтертекстуальность позволяет возвысить внутренний взор зрителя с частного сюжета, представленного в кинокартинах, к размышлениям о вечном, о смысле жизни человека и будущем человечества.

### Список использованной литературы

1. *Капрелова М. Б.* Типы художественной реальности в структуре кино-образа : дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.09. СПб., 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/typy-khudozhestvennoi-realnosti-v-strukture-kinoobraza> (дата обращения: 20.11.2018).
2. *Моль А.* Социодинамика культуры = Sociodynamique de la culture: пер. с фр. / вступ. ст., ред. и примеч. Б. В. Бирюкова, Р. Х. Зарипова и С. Н. Плотникова. 2-е изд., стер. М. : КомКнига, [2005].
3. Художественная реальность : сб. науч. тр. Свердловск : УрГУ, 1985.
4. *Holland T.* Review: Richard Rushton (2011) *The Reality of Film: Theories of Filmic Reality*. Manchester: Manchester University Press. 218 pp. [Электронный ресурс] // *Film Philosophy*, 16.01.2012. P. 299–302. URL: [http://www.academia.edu/4216324/On\\_Richard\\_Ruston\\_s\\_The\\_Reality\\_of\\_Film\\_Theories\\_of\\_Filmic\\_Reality\\_Film-Philosophy\\_16\\_no.\\_1\\_299\\_302](http://www.academia.edu/4216324/On_Richard_Ruston_s_The_Reality_of_Film_Theories_of_Filmic_Reality_Film-Philosophy_16_no._1_299_302) (дата обращения: 20.11.2018).
5. *Rushton R.* *The reality of film: Theories of filmic reality*. Manchester : Manchester Univ. Press, 2013. 232 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://books.google.ru/books?id=rgdsBgAAQBAJ&dq=cinema+reality&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.ru/books?id=rgdsBgAAQBAJ&dq=cinema+reality&hl=ru&source=gbs_navlinks_s) (дата обращения: 20.11.2018).
6. *Thurlow A.* *Social Media, Organizational Identity and Public Relations: The Challenge of Authenticity*. Routledge, 2018. 132 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://books.google.ru/books?id=fDdyDwAAQBAJ&dq=%22hyper+intertextuality%22&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.ru/books?id=fDdyDwAAQBAJ&dq=%22hyper+intertextuality%22&hl=ru&source=gbs_navlinks_s) (дата обращения: 20.11.2018).

## **ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕОРИИ Г. ГАРДНЕРА И МУЗЫКАЛЬНАЯ ПРАКТИКА С. ГУБАЙДУЛИНОЙ\***

Статья посвящена этапам изучения интеллекта и концепции музыкального интеллекта в системе теории множественного интеллекта Г. Гарднера. Автор затрагивает проблему исследования музыкального интеллекта отечественными и зарубежными исследователями и критики концепции Гарднера с точки зрения педагогики и психологии музыки, а также осмысляет творчество С. Губайдулиной в ракурсе теории множественного интеллекта.

**Ключевые слова:** музыкальный интеллект, теория множественного интеллекта, музыка, Г. Гарднер, С. Губайдулина.

В XX в. появилось много теорий интеллекта. Для того чтобы понять, что способствовало развитию этих теорий, нужно разобраться с тем, что же означает термин «интеллект». «Интеллект — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида» [4]. В современной западной психологии интеллект объединяет общую способность к познанию и основание всех способностей индивида, таких как память, восприятие, мышление, воображение и т. д.

В начале XX в. интеллект рассматривался как «достигнутый к определенному возрасту уровень психического развития, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения умственных умений и знаний» [1].

В рамках факторно-аналитического подхода Чарльз Спирмен (1863–1945) выдвинул концепцию «генерального фактора» (g),

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18 «Полилингвизм в эпоху постграмотности: философско-культурологическое обоснование и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования».

рассматривая интеллект как умственную энергию, уровень которой определяет успешность выполнения любых тестов. В теории Спирмена присутствуют групповые — математический, лингвистический, механический — и специальные факторы, которые влияют на выполнение тестов. Дж. Гилфорд рассматривает интеллект как комплексное свойство, измеряемое тремя параметрами: характером умственных операций, интеллектуальным продуктом и содержанием материала в тестах. В его теории насчитывается 120 интеллектуальных процессов, которые образуют «куб Гилфорда». Социальный интеллект, описанный Гилфордом, выступает как совокупность способностей, которая определяет прогнозирование и понимание поведения людей.

Для Ж. Пиаже интеллект — общий регулятор поведения, в рамках структурно-генетического подхода он выступает как универсальный способ уравнивания субъекта со средой. Пиаже выделял 4 типа форм взаимодействия субъекта со средой: «1) формы низшего типа, образуемые *инстинктом* и непосредственно вытекающие из анатомо-физиологической структуры организма; наглядно-действенное мышление. От рождения до двух лет; 2) целостные формы, образуемые *навыком* и *восприятием*; формируется речь и начинается процесс ее соединения с мышлением. От 2 до 6–7 лет; 3) целостные необратимые формы оперирования, образуемые образным *дооперациональным мышлением*; конкретные операции — обратимые действия, выполняемые в уме, но с опорой на наглядные данные. От 8 до 12 лет; 4) мобильные, обратимые формы, способные группироваться в различные сложные комплексы, образуемые «операциональным» И. в состоянии выполнять полноценные умственные, обратимые операции с понятиями, действуя при этом по известным законам логики. С 12 до 14 лет» [1].

В XX в., после исследований Спирмена и Пиаже, появилось много теорий интеллекта. В первую очередь, это теория интеллекта и психологии эмоций, которая развивалась в рамках так называемой «конкретно-психологической теории сознания» Л. Выготского. В своих исследованиях Л. С. Выготский опирался на изучение процесса формирования понятий как индикатора развития мышления. Мышление связано с функционированием речи, речевым развитием.

По Выготскому, существует связь между аффектом и интеллектом. Эмоции и мышление развиваются из аффективного действия младенца. «Всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта» [3, с. 251]. Вместе с развитием мышления развиваются и эмоции, уровень развития мышления связан с определенным характером протекания эмоциональных процессов. «Выготский выдвигает принцип активного участия эмоций в общем развитии сознания. Аффект не только оказывает влияние на развитие мышления и поведения ребенка, он является мощным стимулом, побуждающим ребенка к поиску “обходных путей развития” в случае наличия врожденного дефекта» [6]. Эмоция в этом случае рассматривается как функция личности.

Во многом теория Выготского основана на теории Пиаже и родственна ей: близкие возрастные рамки стадий формирования интеллекта, схожие принципы и т.д. Возрастные границы стадий развития понятий у детей по Л. С. Выготскому примерно совпадают с возрастными границами развития операций по Ж. Пиаже. Л. С. Выготский выделил следующие стадии: стадия синкретического мышления, стадия комплексного мышления, стадия псевдопонятий, стадия настоящих понятий.

Альтернативным взглядом на проблему интеллекта стала теория множественного интеллекта Говарда Гарднера. Суть теории заключается в предположении, что множественная природа интеллекта позволяет личности использовать свой потенциал в зависимости от обстоятельств. Типы делятся на шесть независимых друг от друга модулей, где лингвистический, логико-математический, пространственный относятся к классической концепции интеллекта и сравнительно просто измеряются тестами, а музыкальный, телесно-кинестетический и личностные модули не так просто измерить. Изначально Гарднер выделил 7 типов интеллекта, однако со временем добавились еще несколько типов: природный (натуралистический), музыкальный, логико-математический, экзистенциальный (философский), кинестетический (телесный), межличностный (социальный), пространственный (образный), лингвистический (вербальный), личностный (внутренний).

Каждый нормальный человек сочетает все типы интеллекта в большей или меньшей степени. Критикуя факторно-аналитическую теорию, Гарднер обнаружил много способностей, сочетающихся между собой, а не единый «фактор g», как считал Спирмен. Гарднер анализирует типы интеллекта по многим параметрам: операциональную составляющую, развитие, повреждение способностей и исключительную одаренность, функционирование в зависимости от культуры. В зависимости от пользы, принесенной эволюции человечества, музыкальный интеллект, выражающийся в чувствительности к высоте звука, а также телесно-кинестетический, выражающийся через способность к воспроизведению движения, и личностный были более важными для становления человечества, чем остальные. Основанием развития человека выступает способность использовать символы. Гарднер определяет интеллект как «способность к решению задач или созданию продуктов, обусловленную конкретными культурными особенностями или социальной средой» [3, с. 15]. Гарднер отмечает, что интеллект представляет собой не «вещь», не некое устройство, находящееся в голове, а «потенциал, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста» [3, с. 155].

Музыкальный интеллект связан с лингвистическим через звучание, однако, по мнению Г. Гарднера, больше ничем. Не принимается во внимание связь с ритмом и интонацией, а также тоном слов, звуковысотностью. Музыкальный интеллект заключается в развитии тонального мышления. Речь незначительна в процессе сочинения и исполнения музыки. Музыкальный интеллект автономен, он не зависит от речи. Однако, критики теории Гарднера считают, что музыкальный интеллект связан с лингвистическим как минимум через слуховой канал, а ритмические и звуко-высотные модули могут быть использованы как средство коммуникации. Гарднер рассматривает музыку как связь с математикой, особенно через ритм, поскольку без понимания основ математики невозможно понимать музыку.

Б. В. Асафьев, Н. И. Жинкин, Л. А. Мазель, Б. М. Теплов рассматривали музыку как музыкальную речь и придавали ей большое значение как средству коммуникации, где музыка выступает как особого рода речевая деятельность. Музыка и вербальную речь, по мнению этих

ученых, объединяло то, что она опирается на дыхание исполнителя, влияющее на строение мелодии, ее ритм, передает образы, порожденные гармонией, ритмом, интонацией. Конструкция музыки передает содержание, как и речь, но, в отличие от речи, музыка передает духовно-душевное содержание не посредством слов, а непосредственно через звуковые ритмо-интонационные образы (Б. В. Асафьев, М. Ю. Гудова, Л. А. Закс, В. В. Медушевский). Эти образы складываются из единства ритмо-временного и звуко-высотного музыкального звучания, которое, в свою очередь, формируют гармонии и интонации. Звучащая музыка выступает как знаково-символическое выражение, а человеческая речь как обозначение внутренних интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов и состояний человека. Специфика музыкального интеллекта заключается в том, что музыкальные символы выступают в качестве инструмента познания и развития. Виды интеллекта выявляют предрасположенность к занятию определенной деятельностью, однако не всегда один вид интеллекта выступает как единственная развитая интеллектуальная структура.

Музыкальный интеллект связан с интуицией, на основе которой он и развивается, также он связан с эмоциональностью и восприятием художественных образов. «Музыкальный интеллект креативен и интуитивен по своей природе, к тому же обладает огромной пропускной способностью в плане одновременно транслируемой информации, поскольку преобразует акустические сигналы в симультанные смысло-интонационные образы разного порядка — на уровне темы, полифонии тем, гармонического и тембрового движения, конструктивных элементов фактуры и формы во времени и пространстве» [5].

Зарубежные теории интеллекта определяют теорию Гарднера как новаторскую, так как традиционные для западной науки тесты коэффициента интеллекта не отражают полной картины интеллектуальных способностей, а также выступают как дискриминация по отношению к умственным способностям, отличным от традиционно ценимых в западной культуре конкретно-логических и языковых. Гарднер же отвергает применение тестов, так как они, по его мнению, не отражают действительный уровень интеллекта, а только усугубляют различия между нестандартными типами интеллекта и традиционными.

Теория множественного интеллекта конкретно определяет порядок мышления, однако, одновременно сочетая все типы, личность избирательно использует тот, который необходим, в зависимости от сложности поставленных задач и ситуации. Гарднер настаивает на том, что определенный тип развит сильнее, чем остальные. Множество примеров творческих судеб и биографий художников и музыкантов, которые сочетают несколько типов интеллекта, оспаривают этот тезис.

Одним из наиболее ярких примеров выступает творчество современного композитора Софии Губайдулиной. Губайдулина сочетает в своем творчестве различные виды интеллекта. Музыкальный интеллект проявляется в таких параметрах как мелодия, ритм, гармония, интонация и новаторские находки в области музыкального звучания, а также в изменении традиционных музыкальных форм, стирании границы между музыкантами и окружающей средой («Теперь всегда снега»). Ее музыка чрезвычайно разнообразна, направлена не только на восприятие через органы слуха, но задействует визуальные и пространственные ощущения: использование световых эффектов, поведение исполнителей в «Слышу... Умолкло» и «Аллилуйя» для хора, оркестра, органа, солиста-дисканта и цветовых проекторов. В этом случае можно говорить о синтезе музыкального интеллекта с пространственным.

Музыкальный интеллект в сочетании с математическим проявляется в использовании математических алгоритмов при написании музыки, числовых рядов Фибоначчи и Люка («И: Празднество в разгаре», «Теперь всегда снега»). Проявление социальных видов интеллекта (внутреннего и внешнего) выражается в глубоком анализе экзотических культур («Чет и Нечет», «Ночь в Мемфисе», «Слышу... Умолкло»), сочетании этнокультурных и личных мотивов. Сотрудничество с поэтом Г. Айги, в творчестве которого прослеживается емкость метафор, важность пауз и звучание стихов (вокальный цикл «Розы», «И празднество в разгаре»), а также создание Губайдулиной различных вокальных произведений позволяют говорить о сочетании музыкального и лингвистического интеллекта. Обращение к глобальным темам — вопросу жизни и смерти, религии, философии — выступает проявлением экзистенциального типа интеллекта («И: Празднество в разгаре», «Теперь всегда снега», «Страсти по Иоанну»).



### Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
2. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии.
3. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007.
4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 1998.
5. *Торопова А. В.* Музыкальный интеллект: сущность, структура и пути развития // Вестн. кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2013. № 1. С. 40–47.
6. *Чеснокова А. Г.* Психология эмоций в концепции Л. С. Выготского [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hw.htm> (дата обращения: 21.10.2018).

УДК 81:1+316.722+374.7+929Цой+785.161

**И. Н. Нехаева**

д-р филос. наук, проф. ТГИК

Тюмень

### **КОНЦЕПТ «ОПЫТ ЯЗЫКА» В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСТГРАМОТНОСТИ (на примере творчества Виктора Цоя)**

В статье раскрывается значение концепта «Опыт языка» в оппозиции к традиционному пониманию языка как мотивированной системы знаков, призванной структурировать реальность. Анализ совершаемой этим концептом работы осуществляется на базе реконструкции песни Виктора Цоя «Я объявляю свой дом безъядерной зоной». Уточнение форматов действия концепта «Опыт языка» осуществляется на основе прагматических интуиций аналитической философии, сложившихся во второй половине XX в. в ходе дискуссий вокруг поздних работ

Людвига Витгенштейна, фокус которых пришелся на так называемую проблему «следования правилу» и смежные с ней проблемы значения, языковой практики и интенциональности.

**Ключевые слова:** опыт языка, исполнительство, языковое действие, интенциональный контекст, постграмотность, Виктор Цой.

Современный мир завораживает иллюзией безвременности. Характеризуя мир постмодерна, Перри Андерсон указывает на подобную безвременность, а также на тот способ, каким она осуществляется в языке, — проблема темпорального различия решается здесь простым добавлением к слову *модерн* префикса (*пост*-модерн), свидетельствующего о том, что должно наступить *после* [1, с. 23–24]. Сама возможность такого культурного вторжения, вызванного крохотным изменением в пространстве языка и приведшего к сдвигу и мгновенной трансформации в реальности, обескураживает и удивляет. Добавление префикса к слову *грамотность* создает аналогичную ситуацию: решение проблемы с темпоральностью включается в само понятие, вынуждая нас переносить внимание от внешних изменений к внутренним трансформациям. Постграмотность, таким образом, провоцирует отход от традиционного представления о языке как системе мотивированных знаков, логическая структура которого, в терминах аналитической философии, устанавливает так называемую «семантику условий истинности», тогда как состояние постграмотности требует принятия «семантики условий утверждаемости или обоснованности»\*. Другими словами, в эпоху постграмот-

---

\* Эти две позиции — «семантика условий истинности» и «семантика условий утверждаемости или обоснованности» — Всеволод Ладов использует для характеристики «молекулярного уровня демонстрации скептического решения» проблемы следования правилу в аналитической философии — одной из главных проблем философии позднего Витгенштейна (§ 202) [4, с. 163]. Не менее важной (как это видится оксфордским философам Гордону Бейкеру и Питеру Хакеру), однако, становится проблема снятия подобного скептицизма. И здесь на передний план выступает тема *внутренних отношений* между самим правилом (значением слова или предложения) и его использованием в ходе языковой деятельности (в терминах нашего исследования роль такого правила берут на себя языковые схемы и структурные решения по поводу того, как следует понимать тот или иной языковой факт, чтобы он воспринимался нами и другими членами сообщества

ности возникает потребность мыслить *о* языке и *в* языке не строгими логическими категориями, а скорее в понятиях языковой практики, или *опыта языка*, т. е. в контексте языковых ощущений, действий и эмоций, сохраняющих непосредственную связь с жизнью.

Мы в некотором смысле будем противоречить выбранной нами же позиции, если продолжим «говорить» *о* том, что следует понимать под опытом языка, поскольку прояснение значения данного выражения («опыт языка») требует свершения здесь и сейчас вполне определенного языкового действия [10]. Таковым, конечно же, становится исполнение песни нашим героем, который в последние десятилетия XX в., безусловно, являлся событием особой важности; имя этого события — Виктор Цой.

В 1980-е гг. в России Виктор Цой был народным кумиром, но и сегодня он также не нуждается в специальном представлении. Цой не любил, когда его называли поэтом и скромно уточнял, что скорее является тем, кто сочиняет песни. По его мнению, песни, конечно же, записываются постепенно и рождаются сами собой, так сказать, без «рабочих моментов» [5]: как отмечал сам Виктор, он не работает над песнями, он просто что-то наигрывает, потом что-то записывает, но песня, по его словам, рождается уже только на сцене, в момент своего исполнения. Вероятно, это связано с самой формой песни как своего рода игры, в которую мальчик с необычной корейской внешностью играл, перебираясь от конкретики собственных впечатлений к абстрактной красоте слова, а от него — к ощущению сопричастности и глубокому чувствованию целого народа.

С песней Цоя «Я объявляю свой дом безъядерной зоной» связано одно реальное событие в истории группы «Кино», которое подробно описывает Андрей Бурлака в своей книге «Легенды нашего рока. Кино». Он вспоминает: «Чтобы II фестиваль мог состояться, Рок-клубу было рекомендовано сделать акцент на антивоенной тематике, что повергло музыкантов в пучину размышлений. Тамбурин *привязал* к теме шуточный диптих о приключениях бравого солдата; Аквариум *смонтировал* к своему “Пеплу” видеоряд

---

как истинный). Такая позиция позволяет подобраться к концепту «Опыт языка» с учетом как идей Витгенштейна, так и всего многообразия точек зрения других представителей данного философского направления [6, с. 179].

с соответствующей кинохроникой; Мануфактура *разродилась* (курсив мой. — И. Н.) философской балладой “Новая война”. Цой пошел самым нетривиальным путем, вставив в свою незаконченную песню, сюжет которой был навеян воспоминаниями детства, ударный припев “Я объявляю свой дом безъядерной зоной”» [2, с. 46]. По сути, Цой был единственным из перечисленных участников рок-фестиваля, кто совершил *реальное действие*. Он просто *не* последовал рекомендации сверху «сделать акцент на антивоенной тематике», — в противном случае, как и остальные участники рок-фестиваля, он должен был бы продемонстрировать свой конформизм, т. е. просто подчиниться, подстроиться, не внося какого-либо дискомфорта. Цой, безусловно, против войны, но он также и против внутреннего тотального контроля со стороны государства, против такого рода всевозможных «акцентов» и спущенных сверху указаний, заранее заготовленных схем и установок, специально предназначенных для тех, кто не в состоянии управлять собственной жизнью, — ведь именно такими хотело видеть своих граждан советское государство.

Если обратиться непосредственно к песне, в ней с самого начала чувствуется *пристрастность* певца к событиям, о которых он поет. Ведь все это имеет непосредственное отношение лично к нему, а через него — и к тысяче других, таких же, как и он, мальчишек. Как таковая, антивоенная тематика в его песне сведена почти к нулю и представлена лишь намеком, одним только выражением — «безъядерная зона». Особое внимание привлекает к себе сложность зарождающейся здесь двойственности отрицания: в нашем обычном восприятии слова «безъядерная», которое откликается в нас мгновенным первичным эффектом, возникает отрицание внешнего врага (войны); во вторичном же смысловом поле наших ощущений растет негодование против внутреннего врага (советского тоталитарного режима). Эффект двойственности расщепления значения слова *безъядерная* появляется после первого же взаимодействия куплета, основанного на детских впечатлениях Цоя («подросший ребенок, воспитанный жизнью за шкафом»), с припевом («я объявляю свой дом / двор / город безъядерной зоной»). Наибольшая «масса» смысла здесь приходится на местоимение *Я*, поскольку припев полностью крепится к нему, — Цой как будто бы говорит нам: «указания сверху — это иллюзия, мы

не следуем никаким правилам даже в языке, главное — конкретный человек и его действия: “сигареты в руках, чай на столе — эта схема проста, и больше нет ничего — все находится в нас”» [9]. Фиксируя наше внимание на реальных действиях конкретного человека, Цой отстраняется от тотального контроля как извне, так и изнутри. В результате, возникает ощущение почти физического жеста человека, выбирающегося из-под горы абстрактных и ничего не значащих лично для него правил, отвлекающих его от самого важного — от себя самого.

Песня не замуровывает нас внутри «поверхностной грамматики» (§ 664) (если говорить в терминах Людвиг Витгенштейна), в противном случае, мы улавливали бы такой способ языкового употребления, который мы обычно приобретаем *только* через слух. Однако в определенном смысле песня усиливает в нас естественную потребность стремиться к «глубинной грамматике»\*, без всякого чувства логической необходимости\*\*, но только благодаря тому, что само *употребление* слов языка заставляет производить некоторые усилия, — для многих из нас, правда, уже ставших незаметными, что, например, нельзя сказать о ребенке, который (по словам Витгенштейна) *тренируется* (§ 5), ибо его способ употребления языка сводится не к объяснению, а к *обучению* языку\*\*\*.

Цой не просто захватывает наше внимание — своими песнями, вовлекая и погружая нас в опыт языка, он создает соответствующий интенциональный контекст\*\*\*\*. Его выступления

---

\* «Если поверхностная грамматика — это собственно грамматические правила построения языковых выражений, то грамматика глубокая касается структуры тех *неязыковых* практик, в которых укоренены практики языковые» (курсив А. Мишуры. — И. Н.) [7, с. 92].

\*\* Согласно Витгенштейну, «...даже если бы все, чего мы желаем, произошло, все же это было бы только, так сказать, милостью судьбы, так как нет никакой логической связи между волей и миром, которая гарантировала бы это, и мы сами все-таки не могли бы опять желать предполагаемой физической связи» (6.374) (курсив Л. Витгенштейна. — И. Н.) [3, с. 210].

\*\*\* «Такие примитивные формы языка использует ребенок, когда учится говорить. Обучение языку в этом случае состоит не в объяснении, а в тренировке» (§ 5) [4, с. 82].

\*\*\*\* Интенцию в данном случае следует понимать как особое действие, непременно сопровождающее всякую практическую деятельность (в духе Элизабет Энском [12]).

на концертах — почти культуро-лечебная терапия посредством обучения языку. Цой учит языку так, что само это обучение невозможно без непосредственного участия каждого из участников (зрителей), которое всегда должно сопровождаться некоторыми усилиями с их стороны — усилиями *быть* здесь и сейчас в *этом* опыте языка, но, вместе с тем, и понимать (осознавать), что вот *это* самое чувство (присутствия в опыте языка) только и *есть* реальность, остальное — просто *структура* языка, называние (подобное рекомендации «сделать акцент на антивоенной тематике»). Неудивительно, поэтому, что взрослый человек (зритель), в отличие от ребенка, казалось бы, свободно владеющий языком и слушающий хорошую песню, в такой роли чувствует себя просто ребенком: добровольно принимая на себя роль «ученика», он тренируется (обучается) воспринимать культуру своего народа, что иногда, особенно в случае с песнями Цоя, совсем непросто, ибо приходится набираться смелости, чтобы вот так, прямо, взглянуть жизни\* в глаза.

#### Список использованной литературы

1. Андерсон П. Истоки постмодернизма. М. : Территория будущего, 2011.
2. Бурлака А. Легенды нашего рока. Кино. СПб. : Амфора, 2014.
3. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008.
4. Витгенштейн Л. Философские исследования : в 2 ч. // Витгенштейн Л. Философские работы. М. : Гнозис, 1994. Ч. 1. С. 75–319.
5. Интервью с Цоем [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=L-IE7sS0\\_8E&t=1048s](https://www.youtube.com/watch?v=L-IE7sS0_8E&t=1048s) (дата обращения: 09.10.2018).
6. Ладов В. Иллюзия значения: Проблема следования правилу в аналитической философии. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2008.

---

\* Цой, наверное, поспорил бы с этим: «Жизнь — только слово, есть лишь Любовь и есть Смерть» [8]; чувствовать разрыв — значит производить его. В приведенной нами строчке из песни «Легенда» *чувствуется*, как Цой учит нас различать, где живость впечатления уже иссякла (в слове *Жизнь*), там остается *только* язык (так сказать, остывший язык как пост-опытная структура), а где наши впечатления достигают наибольшей степени силы и живости (если говорить в терминах Дэвида Юма [11, с. 62]), там находится эпицентр опыта языка (в контрасте Любовь / Смерть).

7. Мишура А. Понятие намерения в философии действия Элизабет Энском // Социол. обозрение. 2018. Т. 17. № 2. С. 87–114.

8. Цой В. Песня «Легенда» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mN5d5KWJp0Y> (дата обращения: 09.10.2018).

9. Цой В. Песня «Перемен!» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=kp\\_iJKwi1HU](https://www.youtube.com/watch?v=kp_iJKwi1HU) (дата обращения: 09.10.2018).

10. Цой В. Песня «Я объявляю свой дом безъядерной зоной» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4DRkTjAdMjY> (дата обращения: 09.10.2018).

11. Юм Д. Трактат о человеческой природе // Юм Д. Сочинения : в 2 т. М. : Мысль, 1996. Т. 1. С. 53–655.

12. Anscombe G. E. M. Intention. Cambridge MA : Harvard Univ. Press, 2000.

УДК 785.161+316.722–053.81+316.77

**Д. Д. Глазкова**

магистрант УрФУ

**Т. П. Рассказова**

канд. филол. наук, доцент УрФУ

Екатеринбург

## **ПОПУЛЯРНАЯ МУЗЫКА В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Данная статья строится на концепции эпохи постграмотности, которая, в совокупности с постулатами теории поколений Штрауса и Хоува, позволила сделать предположение, что на формирование картины мира современной молодежи (люди возраста 15–30 лет — представители поколений Y и Z) во многом оказывает влияние культура, в частности, музыка.

**Ключевые слова:** популярная музыка, рок-музыка, теория поколений, эпоха постграмотности.

Музыка является неотъемлемой частью любой культуры. В музыку человек всегда вкладывал чувства, эмоции и переживания. Очень часто в музыке отражались настроения целых поколений, которые основывались на оценке происходящего, что, в свою очередь, служило наглядной характеристикой целых эпох. Так, например, на рубеже XX–XXI вв., в период коллапса биполярного миропорядка и существования социальной напряженности во многих странах, возникли новые жанры музыки, такие как хип-хоп (1980-е гг.), диско и электронная музыка (1970-е гг.), рок (1960-е гг.), поп-музыка, евродэнс (1980–1990-е гг.) и т. д.

Авторы статьи задались вопросом: какой музыкой можно охарактеризовать эпоху постграмотности?

С началом научно-технической революции, положившей начало бурному развитию ИТ-технологий, человечество вошло в принципиально новую эпоху. Началось не только новое тысячелетие, но и новый этап развития человека — появились такие изобретения, как компьютер и интернет. Изобретения, изменившие образ, способы и категории мышления человека и положившие начало новой культурной эпохе — эпохе постграмотности, когда свободное владение современными технологиями необходимо так же, как умение читать и писать. Люди современности отличаются от своих предков хотя бы тем, что сегодня основной признак грамотности человека — не только знание правил и норм языка, умение читать и писать, но также и владение всеми технологиями и продукцией ИТ-сферы, знание норм и правил языка виртуального общения (язык эмодзи, мемы, текстинг и т. д.), что не может не отражаться на психологии личности современного человека, и, соответственно, восприятию им информации.

Здесь хотелось бы обратиться к теории поколений, которую в 1991 г. разработали американские исследователи В. Штраус и Н. Хоув [7]. Проанализировав влияние исторических реалий и событий на общество, начиная с XVI по начало XXI в., как в Америке, так и на международной арене (мировые войны, экономические кризисы, затяжные военные конфликты и т. д.), авторы получили удивительную мозаику поколений, выделив определенную динамику изменений и превращений. Также авторы теории дали краткую



характеристику каждому поколению, выделив ключевые особенности и ценности, общие для представителей одного поколения, что представляет наибольшую ценность для данной статьи [2; 3; 4].

Анализируя исторические реалии Американского общества, Штраус и Хоув, согласно своей теории, выделяют в США 15 поколений. Таким образом, на данный момент истории общество формируют представители четырех поколений:

- 1) поколение «baby-бумеров» (люди, родившиеся в 1943–1963 гг.);
- 2) поколение X (люди, родившиеся в 1963–1984 гг.);
- 3) поколение Y, или «миллениумы» (люди, родившиеся в 1985–2000 гг.);
- 4) поколение Z (люди, родившиеся в 2000–2020 гг.) [7].

Данная теория была проверена исследователями во многих странах мира, и выяснилось, что после Второй мировой войны ценности поколений в странах-победительницах совпадают, а в этой связи можно говорить об универсальности данной теории. В России теория поколений была соотнесена с историческими реалиями (иными словами адаптирована) психолингвистом Евгенией Шамис и психологом Алексеем Антиповым [5].

В своей адаптации авторы руководствуются практически теми же временными рамками, что и Штраус и Хоув, однако события, определяющие разделение между поколениями, являются исторически специфическими для России, например, для поколения Y ключевыми событиями являются распад СССР и появление интернета. Поколение Z ведет свой отсчет от 2003 г., а не от 2000 г., как у Штрауса и Хоува. Иными словами, для российского общества существуют особенности в определении границ, отделяющих одно поколение от другого.

Информационная среда сегодня изменяется с огромной скоростью, и чтобы вовремя отражать эти изменения, человек эпохи постграмотности активно использует не только зрительный, но и аудиальный канал восприятия информации. Человек стремится экономить свое время, делая несколько дел одновременно. Так, например, постепенно в нашу жизнь вошли аудиокниги и подкасты, прослушивание которых позволяет делать что-то еще, помимо чтения. Это наталкивает на мысль, что современный человек даже

фоновую аудиоинформацию, будь то песня по радио или рекламный ролик на ТВ, отражает, оценивает и адаптирует в своем сознании, что, в свою очередь, вносит определенные коррективы в его картину мира.

Если учесть тот факт, что поколения Y и Z привыкли отражать в сознании и принимать на веру информацию, которая легко добывается и усваивается, неудивительно, что процесс формирования картины мира большинства представителей этих поколений происходит под влиянием привлекательных и простых для понимания массовой культуры и стереотипов. В этой связи авторы пришли к выводу, что популярная музыка будет наилучшим образом характеризовать молодежь эпохи постграмотности, поскольку сегодня она делается представителями поколений Y и Z для них же самих и является одной из основных составляющих массовой культуры.

В ситуации, когда идет «живой» процесс формирования круга ценностей поколения Z, едва ли не единственным доступным методом исследования является метод включенного наблюдения. Именно он и будет использован в данной статье, поскольку один из авторов, с одной стороны, является представителем поколения Y (1996 г. р.), но с другой — по своему возрасту приближен к поколению Z.

Объектом исследования данной статьи является картина мира современной молодежи в России (люди возраста 15–30 лет). Основное внимание будет уделено характеристикам поколений Y и Z, в трактовке Е. Шамис и А. Антипова [5].

В качестве эксперимента был проведен опрос 50 респондентов, целью которого было подтверждение гипотезы о том, что в эпоху постграмотности именно поп-музыка характеризует картину мира современной молодежи. По результатам опроса было выявлено, что молодые люди и девушки в основном отдают предпочтение поп-музыке (67,4 % опрошенных ответили, что слушают такую музыку регулярно), однако есть и те, кто совсем не понимает данное направление. Стоит так же отметить, что большую часть опрошенных составляют люди поколения Y (20–24 года) и большинство из них (более 55 %) отрицательно относятся к российской поп-музыке, в то время как люди поколения Z (17–18 лет), преимущественно девушки (73 %) — в восторге от данной музыки. Из этого можно

сделать вывод, что именно поколение Z будет выстраивать картину мира, опираясь на реалии, отражаемые в популярных песнях.

По мнению издательства «Российская газета», самыми популярными исполнителями жанра поп в России являются ЛСП, Элджей, Федук, Khalib. В ходе данного опроса была произведена попытка проверить данную информацию, и действительно, в числе фаворитов у респондентов числятся Элджей (25 человек), Е. Крид (19 человек), Федук, Khalib (5 человек). Так же часто звучали имена таких исполнителей, как М. Корж, Д. Билан, Монеточка, Little Big и т. д. Примечателен тот факт, что этих музыкантов практически невозможно увидеть на государственных каналах и услышать по радио, однако в соцсетях их слушают миллионы, на их счету по несколько альбомов, которые никогда не стояли на полке, а в турах — десятки городов по всей стране. Также стоит отметить заявление певицы Юты: «Диски продаются для того, чтобы ставить на них автографы. Скачивание — вот мерило народной любви!» [1]. Всё это характеризует данных исполнителей как музыкантов нового поколения, эпохи постграмотности, так как вся их популярность отражается в интернете и измеряется числом лайков, скачиваний и покупкой электронных билетов на концерты.

Михаил Шурыгин, президент группы компаний NCA, заявляет: «Наш концертный рынок сегодня сокращается. Рок давно стагнирует, ничего “стадионного” с момента выхода на сцену Земфиры, на мой взгляд, не появилось. Команд, способных собрать на концерт полторы-две тысячи человек, можно посчитать на пальцах одной руки... рост идет только у артистов, работающих в рэпе, R'n'B, хип-хопе и подобных жанрах: Хаски, Оххуmiron, Элджей владеют умами молодежи и побеждают рок-н-ролл» [1]. Здесь налицо изменение вкусовых предпочтений поколений Y и Z, что еще раз доказывает, что настала эпоха новой культуры с новыми запросами, носители которой мыслят совершенно другими категориями, чем люди прошлых поколений, — культуры постграмотности.

Целью данной статьи был экспресс-анализ музыкальных пристрастий поколений Y и Z в эпоху постграмотности.

Опрос, проведенный при помощи соцсетей, показал, что поп-музыку предпочитают 67 % респондентов. Однако поколение Y

не привлекает российская поп-музыка — 55 % отметили, что они ее не слушают, а поколение Z слушает ее с удовольствием.

Данное исследование — первое в серии исследований музыкальных предпочтений двух поколений современной молодежи.

### Список использованной литературы

1. *Васянин А.* Кого мы слушаем? [Электронный ресурс] // Российская газета : [интернет-портал]. 2018. URL: <https://rg.ru/2018/04/04/kto-v-rossijsk-oj-pop-muzyke-samyj-populiarnyj.html> (дата обращения: 28.10.2018).

2. *Исаева М. А.* Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 290–295.

3. *Матвеев О.* Мы боремся друг с другом, разрушаем и больше никому не верим / Харрис М. Как понять поколение миллениалов (лекц. с сокращ.) [Электронный ресурс] // Новостной портал Мослента. 2018. URL: <https://moslenta.ru/urbanistika/my-boremsya-drug-s-drugom-razrusha-emsya-i-bolshe-nikomu-ne-verim.htm> (дата обращения: 28.10.2018).

4. *Ожиганова Е. М.* Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.

5. *Шамис Е., Антипов А.* Теория поколений // Маркетинг. Менеджмент. 2007. № 6. С. 42–46.

6. *Harris M.* Kids These Days: Human Capital and the Making of Millennials. Little, Brown and Company, 2017.

7. *Strauss W., Howe N.* The Fourth Turning: An American Prophecy — What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny. New York : Broadway Books, 1997.

## ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ (на примере социальной сети «ВКонтакте»)

В статье рассматривается проблема жанровой классификации театральной интернет-рекламы в социальных сетях, которые в современном обществе, безусловно, являются одним из основных источников массовой информации. Сегодня в лингвистических исследованиях не выработана единая, общепринятая классификация текстов интернет-рекламы. В статье проанализированы тексты театральной интернет-рекламы в социальных сообществах тюменских театров «ТБДТ», МТЦ «Космос», «Ангажемент»; описаны характерные особенности рекламных текстов и выявлена их жанровая специфика.

**Ключевые слова:** жанр, театральная интернет-реклама, социальные сети.

Социальные сети сегодня являются одним из основных источников массовой информации, в том числе и рекламной. Единой точки зрения на классификацию текстов интернет-рекламы в современной лингвистической науке не существует, поэтому изучение жанров рекламных текстов социальных сетей на сегодняшний день представляется актуальным. В статье проанализирована и проиллюстрирована на конкретных примерах связь традиционных жанров журналистики и рекламных текстов социальной сети. Объектом исследования стала театральная интернет-реклама в социальных публичных сообществах тюменских театров «ТБДТ», МТЦ «Космос», «Ангажемент».

Известно, что изучением жанров начал заниматься М. М. Бахтин. Он и его ученики дали определение этому феномену, на которое опираются и современные исследователи [1, с. 444]: жанр — это форма организации целого, тип высказывания, который частично

пересекается с литературными жанрами. А. А. Тертычный классифицировал интернет-тексты на основе жанрообразующих признаков традиционной журналистики [5]. А. А. Морозова разделила тексты в интернете на два вида [3]: одни создают профессиональные журналисты; другие публикуют пользователи. Кроме того, она выделила особенность текстов социальных сетей: «сбор, интерпретацию и распространение информации принимают на себя множество акторов» [3]. Чаще всего пользователи, создающие контент, не обладают профессиональным журналистским или филологическим образованием. Поэтому «выбирают жанр собственной публикации исключительно интуитивно» и часто деформируют его [3].

Д. Г. Кувшинникова подтверждает, что «рекламный дискурс заимствует существующие жанровые формы, приспособливает их к собственным нуждам и создает новые уникальные жанры текстов» [2, с. 295].

Опираясь на классификацию, предложенную А. А. Тертычным (жанровое распределение интернет-СМИ) [5], и принимая идеи А. А. Морозовой (исследование текстов в социальных сетях) [3] и Д. Г. Кувшинниковой (соотнесение традиционных жанров рекламных текстов с рекламными интернет-текстами в социальных сетях) [2], мы классифицировали рекламные тексты в социальной сети «ВКонтакте».

Нами проанализировано более двухсот рекламных текстов, в которых выявлены следующие жанры: объявление, рекламная заметка / новость, анонс, пост-релиз, текстовая афиша, объявление о конкурсе.

### **1. Рекламная заметка**

Это развернутое объявление, выделяющее основные качества товара или услуги. Рекламная заметка по сравнению с рекламным объявлением более эмоциональна. А. А. Тертычный пишет о том, что главное для заметки — краткое изложение основных черт чего-либо [5]. Например:

*В театре и в кино было уже все, там не было только вас. Каким видит свой фильм режиссер? В VR-спектакле «В поисках автора». 30 сентября и 1 октября в МТЦ «Космос». Персонажи: @sergeyosintsev @kristallier @igor\_gutmanis @fluingfox. Актеры: Сергей Осинцев,*

*Кристина Тихонова, Игорь Гутманис, Евгения Казакова. Генеральный информационный партнер проекта телеканал «Тюменское Время».*

## **2. Рекламная новость**

По мнению А. А. Тертычного, опирающегося на словарь С. И. Ожегова, новость — это разновидность рекламной заметки [5], основное отличие которой состоит в следующем: содержание такого сообщения более информативно (присутствуют образы знаменитостей, актуальные события, шокирующие сообщения). Приведем пример рекламной новости:

*Продлеваем акцию по распродаже весны! Заходите на сайт Тюменского Большого драматического театра [tdt.kto72.ru](http://tdt.kto72.ru) и покупайте, покупайте, покупайте! Скидка действует на обозначенные спектакли марта, апреля и все спектакли мая! <...> кликайте на ссылку [tdt.kto72.ru](http://tdt.kto72.ru) и приближайте театральную капель! Распродажа на сайте театра до девяти утра 2 марта!!!! В кассе ТБДТ до 20 часов 1 марта!*

При анализе этих двух жанров выделены особенности, позволяющие говорить о размытости жанровых границ и возможности их объединения: во-первых, и рекламная заметка, и рекламная новость в театральной рекламе — это более информативное объявление, в котором присутствует информация «Что / Где / Когда» и ссылка на сайт театра либо контактный номер телефона, по которому можно узнать более подробную информацию или приобрести билеты. Во-вторых, по сравнению с объявлением эти жанры более эмоциональны, в них присутствует оценочность. В-третьих, в текстах обоих жанров содержатся актуальные новости, шокирующие сообщения, образы знаменитостей. И, наконец, в этих жанрах не раскрывается сюжет спектакля, а даются интересные факты, которые могут заинтересовать пользователя.

## **3. Афиши и анонсы**

Д. Г. Кувшинникова называет данные жанры разновидностью тизера\* [2].

---

\* Тизер — рекламное сообщение, построенное как загадка; содержит часть информации о продукте, но не описывает сам товар.

Анонс — сообщение о предстоящем спектакле, концерте, событии; может содержать аннотацию предстоящего события. А. А. Морозова относит анонс к разновидности расширенной информационной заметки [3]. В театральном анонсе, в отличие от рекламной заметки, содержится краткая информация о сюжете, которая заинтеригует пользователя. Приведем пример:

*Господин, который платит. 6 апреля в 19:00. Комедия положений в 2-х действиях. Возрастное ограничение 16+ Театральный хит последней четверти XX века. Александр Амилькар нанимает за деньги случайных людей для игры в счастливое семейство. <...> Ну разве может из игры вырасти настоящее счастье? Приходите и увидите сами. Касса театра — тел. 69-55-18.*

Онлайн-продажи билетов: <https://angagement.info/tickets/#1657>  
*Ждем Вас!*

Афиша — объявление о спектаклях, концертах, лекциях на определенный период. В специфике театральной интернет-рекламы афиша чаще всего относится к вербально-визуальному жанру, так как представлена изображением. В некоторых сообществах (театр «Ангажемент») афиша часто публикуется в виде текста. Приведем пример:

*Театральная неделя. 6 апреля в 19:00 «Господин, который платит». Комедия положений в двух действиях. Автор Ив Жамиак, перевод Е. Бабенко, 16+*

*7 апреля в 11:00 и в 12.30 «Умная собачка Соня». Автор — А. Усачев. Правила хорошего тона для маленьких собачек. Рекомендуемый возраст: для детей от 4 до 7 лет, 0+*

*7 апреля в 18:00 «Не все коту масленица». Премьера! А. Островский. Спектакль Тюменского отделения Союза театральных деятелей РФ. Создан при поддержке муниципального гранта города Тюмени, 12+ Касса театра — тел. 69-55-18*

Онлайн-продажи билетов: <https://angagement.info/tickets/#1657>

#### **4. Интернет-рецензия**

По определению С. И. Ожегова [4, с. 940], рецензия — это прежде всего отзыв о прошедшем событии, а отзыв подразумевает оценочность. Жанр интернет-рецензии в социальных сетях несколько трансформирован: объем ее гораздо меньше, чем в профессиональных печатных изданиях. Это так называемые «упрощенные рецен-



зии» [4]. Рецензии в театральных интернет-сообществах можно разделить на два вида: пост-релизы (рецензии, написанные теми, кто наполняет группу контентом) и отзывы (то, что публикуют зрители). Определению стандартного рекламного текста соответствуют пост-релизы, например:

*Актеры Тюменского Большого драматического театра вернулись из Архангельска, где приняли участие в фестивале «Европейская весна» с VR-спектаклем «В поисках автора», который был создан на базе Молодежного театрального центра «Космос». Николай Аузин, Кристина Тихонова, Евгения Казакова, Игорь Гутманис и Сергей Осинцев рассказали зрителям историю <...>. Более подробно узнать о спектакле и купить билеты можно на сайте ТБДТ <http://tdt.kto72.ru>*

## **5. Объявление**

Основная группа рекламных текстов в социальной сети — это короткая реклама для привлечения публики. Объявление — традиционный жанр журналистики, заимствованный интернетом и отвечающий основным требованиям рекламного текста: информировать, стимулировать, побуждать. Приведем пример:

*Сегодня! Николай Аузин, Сергей Скобелев, Александр Кудрин в спектакле Романа Габриа. «ПУШКИН, МОЦАРТ и САЛЬЕРИ» 25.09.2017, 20:00, Monday. Тюменский драматический театр, ТБДТ, Малый зал, 500–1000 Р.*

При анализе этого жанра учтена специфика театральной рекламы. Отсюда следует, что театральное интернет-объявление более креативно. Оно отличается от обычного следующими признаками: во-первых, широко используется языковая игра; во-вторых, применяются прецедентные феномены; в-третьих, присутствует графическое оформление.

При исследовании рекламного контента обнаружены следующие тексты:

*Дорогие зрители! Разыгрываем пригласительный билет на 2 персоны на спектакль «Бальзаминов», который состоится 26 января в 19.00 и 27 января в 18.00 в театре «Ангажемент»! Условия розыгрыша: 1. Быть участником группы «Молодежный театр “Ангажемент” имени В. С. Загоруйко». 2. Нажать «Мне нравится». 3. Сделать*

*репост этой записи. 4. Не удалять запись до конца конкурса. Розыгрыш завершится 24 января в 19.00!*

В социальных сетях встречаются оригинальные **объявления о конкурсе**. С одной стороны, они содержат информацию, характерную для традиционного объявления («Что / Где / Когда»), с другой — имеют формат лайк — репост — подписка. Подобные тексты и в печатных изданиях, и в интернет-пространстве имеют особую схему привлечения внимания. Маркетологи относят этот феномен к онлайн-акциям. Предположительно, этот оригинальный жанр социальных сетей является разновидностью традиционного жанра интернет-объявления.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 1. К традиционным жанрам интернет-рекламы относятся выявленные в социальной сети «ВКонтакте» рекламная заметка, рекламная новость, тизер (афиши и анонсы), интернет-рецензия (пост-релиз), объявления. 2. Жанровые границы некоторых традиционных интернет-жанров размыты, поэтому разделение жанров рекламной заметки и рекламной новости представляется затруднительным. 3. Театральный анонс представляет собой расширенную информационную заметку, включающую рекламную информацию. 4. Театральное объявление отличается от традиционного своей креативностью. 5. В социальных сетях встречаются объявления о конкурсе, которые по своей структуре напоминают объявление, но в данном формате обнаруживаются только в социальных сетях.

### **Список использованной литературы**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986.
2. Кувшинникова Д. Г. Жанровые характеристики текстов интернет-рекламы // Вестн. Университета. Гос. ун-т управления. 2013. № 6. С. 295–299.
3. Морозова А. А. Специфика традиционных жанров журналистики в текстах социальных сетей (на примере «ВКонтакте») // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2015. № 5. С. 240–249.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 2000.
5. Тертычный А. А. Особенности жанрообразования в интернет-СМИ // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. 2013. Т. 17. № 6. С. 172–179.

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ЖАНРЕ ИНТЕРВЬЮ (на примере видеоблога Ю. Дудя)

В работе рассматриваются понятия прецедентного текста и культурно-языкового типа личности. На основе анализа прецедентных вербальных феноменов в речи Юрия Дудя установлена связь не только между набором вербальных прецедентов и темой интервью, но и между прецедентами и типом речевой культуры интервьюируемых. Сделан вывод о том, что популярность канала «вДудь» связана с умением ведущего «настроиться» на волну собеседника благодаря использованию вербальных прецедентов. Интертекстуальность на канале «вДудь» рассматривается как сознательно формируемая тенденция, отражающая ход развития современного общества и в некотором отношении влияющая на него.

**Ключевые слова:** прецедент, интертекст, текст, блог, интервью, тип личности, языковая личность.

Термин «прецедентный текст» был введен Ю. Н. Карауловым, а само понятие определено им как тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращения к которым возобновляются неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 216]. Ю. Н. Караулов характеризует прецедентные тексты через понятие «хрестоматийность» [4, с. 176]. Однако в круг прецедентных текстов также входят тексты, существующие до художественной литературы — мифы, предания, устно-поэтические произведения,

притчи, анекдоты, сказки, публицистические произведения историко-философского и политического звучания.

Термин «прецедентный текст» обрел популярность среди ученых, в ходе чего получил множество близких ему терминов и расширил свое изначальное значение. Кроме того, термин стал обладать как узким, так и широким значением. По определению Е. А. Баженовой, прецедентный текст — это результат «смысловой компрессии исходного текста» и форма «его метонимической замены». Прецедентный текст «характеризуется признаком реинтерпретируемости, то есть многократной повторяемости в интертекстуальном ряду», прецедентный текст может быть извлечен из текста-источника «без потери познавательной-эстетической ценности и использован как самостоятельное утверждение в виде отдельного мини-текста или в других текстах» [1, с. 107]. Это определение следует отнести к узкой трактовке, ограниченной исключительно вербальными текстами. Широкое определение термина «прецедентный текст» исходит из широкого понимания текста. Д. Б. Гудков и В. В. Красных утверждают, что в систему прецедентных текстов входят вербальные и невербальные прецеденты [2; 6]. Определение Г. Г. Слышкина и М. А. Ефремовой: «Под прецедентными текстами мы будем понимать любую характеризующуюся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающую ценностной значимостью для определенной культурной группы. Прецедентным может быть текст любой протяженности: от пословицы или афоризма до эпоса. Прецедентный текст может включать в себя помимо вербального компонента изображение или видеоряд» [8, с. 180]. В нашей работе особое внимание уделено вербальному компоненту прецедентности.

Прецедентный текст «хорошо знаком любому среднему члену национального культурного сообщества, в когнитивную базу входит инвариант его восприятия, обращение к прецедентному тексту многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим тестом прецедентные высказывания или символы» [2, с. 26].

К основным компонентам выявления прецедентных текстов следует отнести известность широкому кругу лиц, наличие инварианта его восприятия.

«Сам прецедентный текст — феномен вербальный, однако в когнитивной базе он хранится в виде инварианта своего восприятия, который представляет собой некую структурную совокупность минимизированных представлений о прецедентном тексте. Инвариант восприятия прецедентного текста относится к числу феноменов вербализируемых, поэтому апелляция к прецедентному тексту осуществляется через связанные с этим текстом прецедентные высказывания или прецедентные имена» [6, с. 51–52].

При анализе явления прецедентности в жанре интервью нам необходимо было обратиться также к понятиям «прецедентное имя» и «прецедентное высказывание». Прецедентное имя — индивидуальное имя, связанное: с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным, с ситуацией, широко известной носителям языка, с именем-символом, указывающее им на некоторую эталонную совокупность определенных качеств [5, с. 108]. Прецедентное высказывание — это репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица; прецедентное высказывание многократно употребляется в речи носителей языка. За прецедентным высказыванием всегда стоит прецедентный текст и/или прецедентная ситуация, которые играют важную роль в формировании смысла высказывания [7, с. 101]. Прецедентные высказывания отличаются разнообразием семантики и формы.

Использование прецедентных текстов является одним из характерных признаков языковой личности. Ю.Н. Караулов также отмечает, что структуру языковой личности можно рассматривать как складывающуюся из трех уровней. Уровни эти таковы:

- 1) вербально-семантический, или лексикон личности: лексикон, понимаемый в широком смысле, включает и фонд грамматических знаний личности;
- 2) лингвокогнитивный, представленный в виде запечатленного «образа мира», или системой знаний о мире;
- 3) мотивационный [4].

Речевая культура человека формируется под воздействием множества факторов. На нее влияют и особенности языковой среды (социальной, профессиональной, территориальной, идеологической, СМИ), окружающей человека, и усвоенные им с детства стереотипы

семейного общения, и личный речевой опыт, и количество, и качество прочитанной литературы.

Изучение прецедентных феноменов напрямую связано с типом коммуникативной личности. Все многообразие разновидностей современной русской речевой культуры может быть сведено к нескольким основным типам, выделяемым на основании ряда особенно ярких, показательных признаков (о типах речевой культуры см., например, [9; 10]).

В настоящем исследовании предложен анализ прецедентных текстов в программах Юрия Дудя. Данная тема представляется актуальной, так как, по нашему убеждению, прецеденты на канале «вДудь» представляют собой сознательно формируемую тенденцию, которая отражает ход развития современного общества, а иногда и влияет на него. Количество просмотров роликов канала дает право рассуждать о том, какие личности более интересны современному поколению, а анализ используемых в видео прецедентных феноменов позволяет судить об интересах и речевой культуре молодого поколения.

Канал Юрия Дудя имеет три миллиона подписчиков. Его основная аудитория — молодежь от 18 до 35 лет. Отношение зрителей к каналу и к самому ведущему варьируется от резко негативного к позитивному, что можно понять, посмотрев упоминания в социальной сети «Твиттер». Старшее поколение, как правило, негативно относится к Юрию, тогда как зрители моложе 30 лет с удовольствием смотрят видеоинтервью Дудя. Несмотря на разное отношение зрителей к этому каналу, нельзя не признать, что он оказал огромное влияние на развитие жанра интервью.

Все видеоролики Юрия набирают разное количество просмотров — в зависимости от популярности интервьюируемого. В общении с собеседником Юрий часто подстраивается под него, не последнее место в этом занимает использование прецедентных текстов, что представляет интерес не только для практикующих журналистов, но и для филологов. Для анализа нами были взяты вербальные прецедентные феномены, используемые Юрием для того, чтобы наладить контакт с собеседником, а также особенности самого канала.

Название видеоблога и сам Юрий активно обсуждаются в интернете. Мелодия заставки видеоблога часто цитируется в соци-

альной сети «Твиттер». Например, твит с содержанием *«как убрать из головы ЮРИЙ ЛЮБИТ ДУДЬ ДУДЬ ЛЮБИТ ЮРИЙ или дуть или шо там какая разница как перестать это слышать в голове аааа»* набрал 57 ретвитов. Зачастую происходящее на канале практически сразу превращается в мем. Особый интерес вызывают цитаты интервьюируемых, а точнее, какие-либо их высказывания, иногда даже вырванные из контекста (и из-за этого меняющие значение) и вставленные в текстовом варианте в видео в процессе монтажа. Так, например, «вырванная» из интервью с рэпером FАCE фраза «Планировать — для стариков» цитировалась в «Твиттере» не менее 8 раз. Сами интервью Юрия Дудя стали своего рода прецедентами благодаря обязательным вопросам, задаваемым всем интервьюируемым независимо от их пола и возраста: *Сколько ты/вы зарабатываешь/ете? И что бы ты/вы сказал/ли Путину при встрече?* — эти вопросы в сети Интернет уже давно превратились в мемы.

При анализе речи Дудя учитывались не только тематика интервью, но и типы языковых личностей интервьюируемых, так как, по нашему предположению, состав прецедентов в речи журналиста меняется в зависимости от того, с кем он разговаривает — именно за умение «перевоплощаться», подстраиваться под собеседника этого журналиста «уважает» молодое поколение. Для анализа использовалась речь интервьюера — Юрия Дудя в связке с интервьюируемыми им типами: элитарным (В. В. Познер), среднелитературным (И. В. Найшуллер), просторечным (рэпер FАCE). Все они разного возраста и представляют разные социальные слои общества и разные сферы деятельности, однако все они так или иначе интересны молодежи.

При анализе общения с рэпером FАCE, чье интервью набрало 10 миллионов просмотров — самая крупная цифра на канале, — выяснилось, что Юрий пытался сыграть роль «хорошего знакомого» и поддерживать неформальную атмосферу с помощью использования ненормативной и разговорной лексики. Например, *«Ну смотри, одна из картин, какой-то твой лайв — полный зал детей, ну очень молодых, в основном девочек 12–14 лет и ты, который читает: “тра\*нул \*уку без га\*дона”. Этим детишкам до га\*дона еще лет 5, а до без га\*дона может быть даже еще и больше, тебе не кажется немножко*

*странным происходящее в этой сфере. Они кайфуют от того, что ну прям совсем не их», «Неожиданный респект? Неожиданный обсер?», «“Я и был эмо, и п\*здил эмо” — говорил ты. Давай и про то, и про другое, сколько ты был эмо? Что ты слушал? МАЮ?» и мн. др.*

В общении с рэпером он также ссылается на знакомых ему (рэперу) личностей, связанных с музыкальной сферой, и блогеров. Это такие личности, как рэпер Охxxхumiron, Земфира, Linkin Park, Марьяна Ро, рэпер Лил Памп, Лил Хэди, Кровосток, Гоша Рубчинский. Кроме того, Юрий часто использует цитирование из песен самого FACE.

Вопросы, которые задает Юрий в этом интервью, — односложны, не требуют развернутого ответа, как, например, в случае с Познером. Основная тема вопросов — музыка, рэп-культура и быт. Юрий спрашивает об отношениях с девушкой FACE, об отношении родителей к его внешнему виду и музыке, о любимых рэперах. В общении Дудь часто использует популярные в современной речи слова, такие как *респект*, *обсер*, *кокос*, *вконтос*, *откосить*, *секонд*, *околофутбола*, *шмотки*, *групповуха* и *борцуха*. Важно отметить, что практически всё интервью Юрий иронизирует над FACE, иногда завуалированно, а иногда и напрямую, задавая вопросы типа: *«Ты говорил: “Мне жаль, что ни гуччи, ни Рубчинский никак не отреагировали, что мы их рекламируем”, почему тебе должно быть жаль? Бл\*ть, ты рок-звезда, почему?»*, *«Я правильно понимаю, что твой девиз “Эшкере” — сп\*зжен?»* и др.

В общении с Ильей Найшуллером, являющимся представителем среднелитературного типа языковой личности, ненормативная (бранная, инвективная) лексика почти отсутствует, однако общение все еще проходит в неофициальном формате, используется очень много просторечных, жаргонных и сленговых единиц: *«Где ты был и что делал, когда тебе позвонил Шнур, чтоб сказать: “Илюха, снимаем кольщица?”»*, *«Когда последний раз снимал на отъ\*бись?»*. Тема вопросов в этом интервью практически не касается личной жизни и углублена в профессиональную деятельность Ильи — режиссуру. Часто Юрий обращается к знаковым для культуры личностям и явлениям — это Ильич и группа Little Big, Чак Норис, Ленинград, The Weeknd, фильм «Хардкор», Хит Леджер и Данила Козловский. К особо знаковым



и превращенным затем в прецеденты фразам можно отнести такие: «Очень рок-н-рольный ответ», «Русское кино — говно» и нек. др.

Интервью с В. В. Познером (представителем элитарного / элитарно-фамильярного типа языковой культуры) значительно отличается от уже рассмотренных нами даже форматом, так как записывалось оно практически в прямом эфире. Ролик набрал почти 6 миллионов просмотров. На протяжении всего интервью Юрий не использует ненормативную лексику, единственный раз звучит матерное слово — в конце передачи — и сказано оно самим Познером в ответ на вопрос: «*Последнее матерное слово, которое вы произносили?*» Вопросы, заданные Юрием в этом интервью, касаются политики и журналистики. Он старается вести себя профессионально, хотя несколько раз получает замечание от Познера. Каждый вопрос сопровождается длинным предисловием, благодаря которому зритель без труда может понять, что обсуждается в том или ином вопросе. Довольно интересно оказывается сравнение вопросов, адресованных рэперу FACE и В. В. Познеру (см. таблицу): вопросы разнятся не только содержанием, но и лексическим составом употребляемых единиц, и особенностями своего построения.

Вопросы к FACE	Вопросы к Познеру
<i>Я понимаю, что фраза «то, что хотел сказать автор» это самая мерзкая ху*ня из школьной программы, я надеюсь, что когда-нибудь настанут времена, когда литературу не будут так преподавать в таком разрезе, но тем не менее мне преподавали и поэтому литературно я бы хотел разобрать несколько вещей из твоих нетленок. Ну, например, «я е*ал жену Обамы, мне сосала дочка Трампа» — что ты хотел сказать этим?</i>	<i>Тогда пару уточнений, если позволите. Ваша цитата: «Я не хотел ехать по Германии: настолько во мне сидит память и обида за войну и концлагеря». Но вы живете большую часть жизни в стране, где были точно такие же лагеря — где был ГУЛАГ, где миллионы наших с вами сограждан, ну не таким же образом, но были погублены. Почему вы не чувствуете обиды, ведь почва одна и та же по сути?</i>

Юрий часто прибегает к цитированию довольно больших отрывков речи В. В. Познера. Несколько раз он старается перейти на неформальное общение, задавая провокационные вопросы

типа: *Путин — красавчик? Я имею в виду как государственный деятель...* или: *Оцените мой лук — денди?* — однако общение всё равно остается в рамках формального. В речи Юрия Дудя при общении с В. В. Познером присутствует много ссылок на других журналистов и деятелей культуры: Артём Григорьевич Шейнин, Олег Борисович Добродеев, Джордж Фрост Кеннан, Виктор Анатольевич Шендерович, что говорит о том, что журналист основательно готовится к каждому интервью, изучает тот пласт культуры, те прецеденты, которые могут быть интересны и потому «услышаны» его собеседником.

В заключение следует сказать, что секрет успеха канала «вДудь» — в умении журналиста максимально приблизиться к интервьюируемому, оказаться «на его волне», заставить быть предельно откровенным. Не последнюю роль в этом играет умелое использование Юрием Дудем прецедентных текстов, располагающих собеседника и настраивающих его на продуктивный разговор. Для журналиста, несомненно, является важным само понятие «прецедент» — не случайно сам Юрий намеренно создает вербальные прецедентные феномены, «вычленяя» цитаты из своих интервью.

### Список использованной литературы

1. Баженова Е. А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М. : Наука, 2003. С. 104–108.
2. Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В., Багаева Д. В. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестн. МГУ. Сер. 9: Филология. 1997. № 4. С. 25–40.
3. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М. : Наука, 1986. С. 105–125.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
5. Климец Ю. С. Функционирование прецедентных имен в подростковой субкультуре // Вестн. ИГЛУ. 2010. № 3. С. 107–112.
6. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М. : Диалог-МГУ, 1998.
7. Мифтахова М. М. Явление прецедентности как языковой феномен // Вестн. Казан. юрид. ин-та МВД России. 2014. № 2 (16). С. 99–103.

8. Петрова Н. В. Эволюция понятия «прецедентный текст» // Вестн. ИГЛУ. 2010. № 2. С. 176–182.

9. Сиротинина О. Б. Характеристика типов речевой культуры в сфере действия литературного языка // Проблемы речевой коммуникации : меж-вуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. М. А. Кормилициной. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. С. 3–19.

10. Стернин И. А. Типы речевых культур. М. : Директ-Медиа, 2015.

УДК 028.1+81'42+004.512

**Н. В. Худoley**

канд. культурологии, доцент КрасГАУ

Красноярск

## **ЧТЕНИЕ 2.0, ИЛИ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ (на материале интервью населения Красноярского края)**

Статья посвящена изучению роли чтения в современной культуре. Используя данные самостоятельно проведенного интервьюирования населения Красноярского края, автор анализирует чтение как досуговую деятельность, художественный текст как транслятор ценностей культуры, новые форматы чтения художественных текстов. Данные, полученные при интервьюировании, могут быть использованы для последующего синхронического анализа чтения как одной из ведущих культурных практик.

**Ключевые слова:** чтение, художественный текст, печатный текст, электронный текст, сетевой комментарий.

Фундаментом, на котором выстраиваются отношения между человеком и окружающим миром, является система ценностей. В процессе культурно-исторического развития общество сформировало ряд общечеловеческих духовных ценностей и универсальных благ, существенных для представителя любой нации и определяющих

общепринятые нормы человеческой морали [2]. Падение значимости именно этих ценностей всегда вызывает в обществе серьезное беспокойство. Любая нация обладает множеством ценностных установок, передающихся из поколения в поколение, благодаря которым культуру нации можно рассматривать как единое целое, способ самовыражения народа — то, в чем проявляются особенности национального характера, миропонимания, менталитета.

Литература играет важную роль в формировании и передаче базовых и национальных духовных ценностей культуры посредством образно-символических форм.

Со второй половины XIX в. — времени, когда русская художественная литература встроилась в мировой литературный процесс и заняла в нем одну из ведущих позиций, — наша страна по праву считалась самой читающей страной в мире: литературоцентризм национальной культуры дал основание Д. С. Лихачеву говорить о том, что «в России... нацией... стала литература» [3, с. 116]. Нам кажется, что особая любовь наших соотечественников к литературным художественным текстам объясняется особенностями национального характера: способностью к сочувствию, умением сопереживать чужой душевной жизни. В свою очередь, эти качества национального менталитета обусловили высокий уровень развития национальной художественной литературы.

На сегодняшний день существует мнение, что интерес к чтению художественного текста у россиян ослаб, а новые социально-экономические условия формируют систему ценностей, среди которых любовь к чтению — далеко не на первом месте. Это обусловило необходимость изучить мнение живущего в современной информационной культуре российского населения, проанализировать роль чтения в современном российском обществе, выбор художественных текстов и формата чтения, способы поиска и отбора литературных текстов.

Мы провели интервьюирование 110 представителей различных категорий населения Красноярского края в возрасте от 16 до 65 лет, давших ответы на следующие вопросы:

1. Как Вы предпочитаете проводить свободное время?
2. Процесс чтения для Вас — это ...

3. Какие художественные тексты (авторов) вы прочли за последние полгода?

4. Вам удобнее читать книги в печатном или электронном виде? Почему?

5. Из каких источников Вы узнаете о новых книгах?

Анализ ответов респондентов позволяет нам говорить о том, что, вопреки бытующей точке зрения о повсеместном переходе населения страны на электронные разновидности культурной продукции [4] и, как следствие, снижение его интереса к продукции книжной и чтению в целом [1], сегодняшнее российское общество остается литературоцентричным, а чтение художественной литературы является одной из ведущих культурных практик. В современных условиях нехватки свободного времени 40 % респондентов (44 ответа) предпочитают досуг с книгой. Чтение остается одним из главных источников получения новой информации, знаний, жизненного опыта современного россиянина, являясь неотъемлемой частью его повседневной жизни. Чтение художественных текстов реализует информационные и эстетические потребности населения. Чтение воспринимается современным читателем не только как «труд», итогом которого будет интеллектуальное и духовное развитие, но и способ отдыха и досуга, занимающий значительную часть свободного от работы времени и предоставляющий возможность «отдохнуть душой» от проблем повседневности, пообщаться с любимыми авторами и литературными героями. Даже «убивая время» посредством чтения (т. е. заполняя досуг именно этим занятием), еще 4 % респондентов (4 ответа) косвенно свидетельствуют в его пользу, поскольку из всех возможных способов проведения свободного времени выбирают, как нам кажется, оптимальный способ расслабиться и получить этическое и эстетическое наслаждение, «переключившись» от реального мира к художественному.

Выявилось, что наиболее востребованными у респондентов на сегодняшний день являются классические тексты — 45 % (49 ответов): М. А. Булгаков — «Мастер и Маргарита»; «Собачье сердце»; Ф. М. Достоевский — «Братья Карамазовы», «Идиот»; Л. Н. Толстой — «Анна Каренина»; Н. В. Гоголь — «Ревизор», «Вий»; Э. М. Ремарк — «Три товарища» и т. д. Классический текст с максимальной

полнотой фиксирует и передает общечеловеческие и национальные духовные ценности культуры. Выбор классики в массе художественных текстов говорит о том, что «читатель 2.0» по-прежнему ищет ответы на «вечные вопросы» бытия и решает для себя проблемы добра и зла, жизни и смерти, любви и ненависти, отцов и детей и т. д., и помогают ему в этом герои классической литературы. Помимо классики, респонденты читают много другой художественной литературы: фэнтези, фантастика, мистика — 30 % (33 ответа): Дж. Р. Р. Толкиен; Дж. Роулинг; Дж. Мартин и др.; женский детектив / женская проза — 15 % (17 ответов): Э. Л. Джеймс; А. Маринина; Д. Донцова; Т. Устинова и др.; российский боевик — 5 % (6 ответов): А. Белов; Д. Корецкий; М. Шахов и др.; зарубежный детектив — 5 % (5 ответов): А. К. Дойл, У. Коллинз, Д. Браун и др.

В современных условиях наши соотечественники могут выбрать наиболее подходящий для себя способ чтения, поскольку помимо «бумажного» традиционного текста появился электронный текст. Тем не менее, 80 % респондентов (88 ответов) привели много аргументов в пользу традиционного, печатного формата чтения художественных текстов. Так, любопытным представляется нам эстетический аргумент: чтение художественного текста в печатном виде предпочтительнее, поскольку такой способ дает ощущение «живой книги», возможность почувствовать «душу книги»: в процессе чтения особую прелесть читатель ощущает, чувствуя запах книги и слыша шелест бумаги при перелистывании страниц. Аргумент этот кажется парадоксальным в контексте культуры общества потребления и всеобщего стремления окружить себя в бытовом плане максимальным количеством всевозможных электронных устройств. Большинство респондентов отмечает, что чтение текста в печатном виде проще, поскольку меньше портит зрение и раздражает глаза, дает возможность отдохнуть от современных электронных гаджетов. Многие респонденты считают, что печатный художественный текст «виден лучше» и «воспринимается понятнее»: читателю удобнее вернуться к написанному на предыдущих страницах, сделать на полях необходимые заметки, удобнее работать со сносками и комментариями к тексту. Часть респондентов выдвинули в качестве аргумента устоявшуюся привычку читать текст в печатном виде.

Вместе с тем, 20 % респондентов (22 ответа) высказались в пользу электронного способа чтения художественных текстов и поддержали электронную книгу. Для них основными аргументами стали: возможность мобильности — электронный текст можно читать в любом месте и в удобное время; можно совмещать чтение электронной (аудио-)книги с другими делами; хранение такой книги не отнимает лишнего свободного пространства (в то время как размещение традиционных книг требует много места), при этом сам электронный гаджет является легким по весу, поэтому носить электронную книгу с собой легче, чем печатную. Есть возможность хранить и использовать большое количество электронных книг в одном гаджете; электронная книга относительно недорога, а иногда — бесплатна; электронную книгу можно не только читать, но и комментировать, делиться своими впечатлениями или рекомендациями с другими читателями. Таким образом, читателям, безусловно, важно и удобно иметь «под рукой» большой объем книг в одном гаджете, однако, как показал опрос респондентов, эстетическое удовольствие от чтения именно «бумажной живой книги», возможность почувствовать «душу книги» на сегодняшний день гораздо важнее.

Стоит отметить активность респондентов в поиске информации по новинкам художественных литературных текстов. Мы считаем, что стремление 80 % респондентов (88 ответов) обратиться к ряду источников — афиши, библиотеки, книжные магазины, книжные ярмарки, периодические издания, реклама на телевидении и т. д. в поиске новых художественных текстов — свидетельствует об их желании идти в ногу со временем, быть осведомленными о современных тенденциях, о стремлении узнать новую информацию посредством чтения. 60 % респондентов (66 ответов) выбирают художественный текст для чтения, используя сетевые комментарии (интернет-отзывы) других читателей, поскольку в условиях нехватки свободного времени и большого потока информации именно обращение к читательскому отзыву или сетевому комментарию становится эффективным способом поиска и отбора необходимого текста.

В целом стоит отметить важную роль сетевого комментария в современной культуре. Сетевой комментарий вводит текст в пространство культуры, когда знакомит читателя с фактом его суще-

ствования. Комментирование в сети Интернет как вид текстовой интерпретации дает возможность любому читателю проявить инициативу и выступить в роли критика, высказав собственное суждение о тексте. В роли сетевых комментаторов часто выступают блогеры, формирующие не только читательское отношение к тексту, но и корпус необходимых для чтения текстов. Формат литературного блога требует высокого уровня грамотности, образованности, знания современных литературных тенденций, что достигается непрерывным самообразованием, повышением уровня своего мастерства. Формат блога позволяет претворять в жизнь современные ценностные установки, выражающиеся в самореализации, самосовершенствовании, саморазвитии.

Сетевой комментарий, как правило, представляет собой краткий эмоциональный читательский комментарий, сопровождающийся системой баллов от «1» до «5» / «10», с определенной рекомендацией комментатора: «не рекомендую» / «советую всем читать». Быстрый темп современной жизни и скорый обмен информацией изменил традиционный формат комментария и его функции: традиционный комментарий к «бумажному» тексту освещал фактуальную и концептуальную текстовую информацию, отражал эстетическое восприятие текста комментатором, создавался с уважением к труду автора и учитывал его вклад в культуру общества, выполнял информационную, познавательную, воспитательную функции. Современный интернет-комментарий выполняет рекомендательную функцию и основывается на комментаторских эмоциях, при этом комментатор, не акцентируя внимания на фактуальном или концептуальном аспектах текста, часто и вовсе не принимает в расчет личность автора, что свидетельствует об актуальности в современной культуре постмодернистской концепции «Смерти Автора».

Вместе с тем 40 % респондентов (44 ответа) осознанно избегают текстовых комментариев. Они обосновывают это тем, что работа с текстом дает им возможность первичного диалога с автором. Такая работа позволяет самому читателю выступить в роли интерпретатора текста, в то время как обращение к текстовому комментарию ведет к сужению, ограничению рамок сотворчества, дает возможность видения текста под определенным углом, с точки зрения комментатора.



В заключение отметим, что развитие информационной культуры открывает новые возможности и перспективы чтения как культурной практики. Однако базовая миссия чтения — трансляция и постижение социокультурной информации и художественного текста, т. е. фиксация и трансляция ценностей и моделей культуры, — сохраняется.

### **Список использованной литературы**

1. *Евпланов А.* Читать всегда, читать везде [Электронный ресурс] // Российская бизнес-газета. № 515(0). 19.07.2005. URL: <https://rg.ru/2005/07/19/knigi.html> (дата обращения: 15.07.2018).
2. *Клакхон К., Кребер А.* Понятие культуры // Человек и социокультурная среда. Вып. 2 / под общ. ред. П. С. Гуревича. М. : Республика, 1992. С. 15–43.
3. *Лихачев Д. С.* Заметки и наблюдения: из записных книжек разных лет. Л. : Сов. писатель, 1989.
4. Россияне меньше читают [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bookvrn.ru/1426-rossiyane-menshe-chitayut.html> (дата обращения: 10.07.2018).

УДК 75.01(450)+7.036+910.4+316.77

**Ю. Е. Пушкарева**  
аспирант НИ ТГУ  
Томск

## **РЕЦЕПЦИЯ И ОСМЫСЛЕНИЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ ЖИВОПИСИ В ТРАВЕЛОГАХ С. П. ШЕВЫРЁВА В АСПЕКТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

В статье рассматриваются итальянские травелоги С. П. Шевырёва в аспекте диалога культур и рецепции итальянского искусства как имагологического феномена. Творческое сознание одного из Любимов — ярких агентов диалога культур в русском романтизме — совмещает разные коды: русскую и итальянскую культуру, языки литературы и живописи. Реализация этих культурных кодов в травелогах

С. П. Шевырёва позволяет осмыслить значение итальянского искусства в русском романтизме, закономерности русско-европейского культурного обмена XIX в.

**Ключевые слова:** русский романтизм, диалог культур, интермедальность.

С. П. Шевырёв приблизился к Италии больше всех авторов-любомудров — философов, писателей, переводчиков, ярких агентов русско-европейского диалога культур. В отличие от других любомудров, которые остались приверженцами немецкой культуры или стали радикальными славянофилами, Шевырёв всю жизнь тянулся к Италии — как к реальной стране, культурному феномену, романтическому идеалу. Он не только совершил туда несколько путешествий [3], но и посвятил Италии ряд текстов: дневники-травелоги, письма, стихотворения, научные работы; переводил Тассо и Мандзони. Всё это заставляет рассматривать наследие Шевырёва как плод диалога русской и итальянской культур в романтизме XIX в.

Существование в его текстах культурных языков и имагологических образов России и Италии, а также интермедальность — воплощение рецепции произведений итальянской живописи, скульптуры, архитектуры литературными средствами — заслуживает специального рассмотрения как важный и малоизученный аспект русско-европейского диалога культур в русском романтизме. Италия сформировалась в творческом сознании Шевырёва как целостный образ — единство культуры, истории, быта. В его путевых дневниках реальное пространство Италии становится феноменом сознания путешественника-романтика, который стремится понять ее историю, традиции, искусство «изнутри». Италия Шевырёва уже далека от абстрактного идеала, Рая-«там», каким она обычно предстает в текстах романтиков. Не прекращается «философизация» Италии, присущая любомудрам, но умозаключения об истории и искусстве страны, национальном характере ее народа являются не искусственными конструктами, а выводами, основанными на фактах и личных впечатлениях.

Несмотря на разносторонность образа Италии в дневниках, ведущим аспектом остается эстетический. Заведомо воспринимаемая Италию как родину великого искусства, повествователь готов подтвердить или опровергнуть это: впечатления он осмысляет самостоятельно, не следуя стереотипам. Шевырёв придерживается рецептивной стратегии философского анализа: пытается ответить на вопрос «почему это прекрасно?». Причины — не только в духовной идее произведения, но и в эстетической форме: колорите, композиции, психологическом облике персонажей. Существование красоты невозможно и без эмоционально-интеллектуального отклика зрителя на произведение. Сочетание этих компонентов, а также системное погружение в историю и контекст итальянского искусства позволяют Шевырёву осмыслить его сущность, сделав частью «энциклопедического» образа Италии.

Все эти особенности присущи рецепции итальянской живописи. Именно живопись, помимо явного «количественного» преобладания (в дневниках ей посвящено больше записей, чем любому другому искусству), является для Шевырёва самым репрезентативным воплощением итальянской культуры. Вероятно, это связано с особым местом живописи и образа художника в мировосприятии романтиков. Чтобы систематизировать обильные впечатления Шевырёва от итальянской живописи, в ее образе можно выделить несколько аспектов. Во-первых, она становится объектом системного, исторического осмысления: Шевырёв опирается не только на личные предпочтения, но и на факты, сопоставления, анализ. Он сравнивает живописные школы (римскую, флорентийскую, болонскую, венецианскую, ломбардскую), пишет подробные отзывы после посещения галерей и живописных собраний, конспектирует книги по истории живописи. Эмоциональные впечатления от картин обрамляются фактической базой. Шевырёв оперирует термином *школа* не менее свободно, чем другими понятиями из области живописи (*колорит, перспектива, натура* и пр.). Системный, близкий к научному подход к изучению итальянского искусства очевиден, например, в рассказе о посещении Пинакотекки в Болонье: детальные экфрасисы картин, размышления о них дополняются выводами о школе в целом. Шевырёв не просто высоко оценивает творчество

Гвидо Рени, Доменикино, Лодовико Карраччи, но видит в болонской школе эстетический синтез, важный для итальянского искусства: *«Эта школа всех сильнее выражением: для нее, кажется, трудилось всё искусство <...> Эта школа соединяет колорит Венецианский, рисунок Флорентийский»* [4, с. 346].

Это соотносится с шеллингианским идеалом синтеза, значимым для Любомудров [2]. По мысли Любомудров, воплотить идеал синтеза в истории призвана Россия, которой суждено объединить опыт всех европейских государств и привести мир к духовному возрождению. Поэтому закономерно, что болонская школа интересует Шевырёва не только как самоценный эстетический феномен-синтез, но и как пример для русского искусства: *«...нахожу в ней сходство с тем, что должна моя Россия представить со временем Европе»* [4, с. 346].

Системно-историческое изучение итальянской живописи выражается и в том, что Шевырёв не замыкается в своей субъективности: в Италии расширяются его представления о красоте. Подчеркнуто региональный, локальный характер итальянской живописи, обусловленный исторически, усиливает значимость принятия и понимания Другого. Такое принятие иногда оборачивается кардинальной сменой мнения, — например, в случае Тинторетто: при первых упоминаниях в «Журналах» его картины оцениваются нейтрально либо негативно, но более тщательное изучение его творчества в Венеции — в контексте его школы — заставляет Шевырёва писать в иной тональности (*«Еще в Венеции только знакомишься с Тинтореттом, о котором Рим дает самое невыгодное понятие <...> В Венеции я увидел, что в нем много силы, воображения и даже грации»* [4, с. 354]). Подчеркивается роль контакта со школой как локальной художественной традицией и с местом, где жил и творил художник, — его духовной родиной.

Остается важным и аспект преемственности, обуславливающий непрерывность традиции: в «Журналах» регулярно акцентируются отношения итальянских художников по моделям «учитель — ученик» и «объект подражания — подражатель». Так, лейтмотивом становится соотнесение творческих манер Перуджино и Рафаэля — талантливого учителя и ученика, превзошедшего его. Шевырёву

близко творчество обоих мастеров Ренессанса, но в Рафаэле он видит гения — идеал художника, вдохновляемого свыше. Это соответствует общей линии, сложившейся в русском романтизме к 1830-м гг. Имя Рафаэля — одно из самых частотных среди упоминаемых имен итальянских художников; он наделяется номинациями «*божественный*» и «*национальный живописец*» — наравне с «*национальным писателем*» Вергилием [4, с. 92]; его творчество рассматривается как эстетический эталон, синтез совершенных содержания и формы. Всё это оставляет Перуджино «в тени» гениального ученика, но для Шевырёва важна преемственность между ними. Этап ученичества необходим даже гению, и в случае Рафаэля этот этап неизменно связывается с Перуджино («*В Мадонне Перуджино... виден учитель ученика божественного. Круглота форм, свежесть колорита <...> принадлежит предшественникам Рафаэля, но душа искусства — божественному*» [4, с. 59]). В экфрасисах картин Шевырёв тоже прибегает к их сопоставлению — отмечает схожие приемы, детали, развитие общих идей; при этом сохраняются номинации «*учитель*» и «*ученик*». Не менее значима в «Журналах» другая пара художников: Рафаэль, в свою очередь, является учителем Джулио Романо. Их творческая близость тоже подчеркивается, однако в роли непревзойденного гения выступает уже учитель.

Кроме системно-исторического осмысления итальянской живописи, можно выделить такую черту ее подачи в «Журналах», как внимание к художественной технике. В экфрасисах Шевырёв уделяет особое внимание гамме и композиции: позам, жестам, взаимному расположению персонажей — факторам, определяющим визуальное восприятие, а значит, и эмоциональный эффект от картины (об «Изгнании из Рая» Доменикино: «*Доменико "Адам и Ева": к ним является Саваоф с укоризной <...> положение бога хорошо; Адам и Ева жалки*» [4, с. 132–133]). Значима для Шевырёва психологическая наполненность поз и жестов; самыми ценными для него становятся картины, которые способны пробудить в зрителе гуманность, сопереживание. Примерами экфрасисов с погружением в психологический и гуманистический «подтекст» картин являются экфрасисы двух шедевров — «Преображения» Рафаэля и «Страшного суда» Микеланджело.

При осмыслении итальянской живописи Шевырёв заостряет внимание еще на ряде аспектов: духовном содержании итальянского искусства и его неразрывной связи с религией; связи итальянской живописи с историей страны (особенно ярко — при описаниях батальных и патриотических картин венецианской школы); параллелизме итальянской живописи и природы. Однако особого внимания заслуживает взаимодействие культурного «языка» живописи с «языками» других искусств Италии — и, в частности, словесности, особенно близкой Шевырёву.

Любомудры переняли идею синтеза искусств как эстетического идеала из философской системы Шеллинга [2] и эстетических этюдов Вакенродера [1]. Для Шевырёва тоже важен синестезийный аспект итальянского текста: текстовая реальность Италии неотделима от ее природы, истории, традиций и особенно эстетической реальности — других искусств. Можно сказать, что общая «живописность» Италии влияет на итальянскую литературу. Так, чтение Ариосто приводит Шевырёва к выводу, что итальянская живопись — самый органичный источник образов для итальянской словесности: *«Как будто в первый раз поэты в Италии обращаются к искусству <...>! Да это очень естественно, ибо здесь искусство — [почти] природа»* [4, с. 240–241]. Живопись, таким образом, «предшествует» литературе и усиливает ее эстетическую «вторичность» по отношению к реальности. Однако это не рассматривается как минус: создание «отражения отражения» требует от автора мощного творческого дара, поскольку с таким фоном, как итальянская живопись, просто копировать действительность недостаточно. Поэтому творчество Ариосто в дневниках лейтмотивно сопоставляется с чудом, театром, игрой, которые, в свою очередь, осмысляются в терминах живописи (*«Ариост — поэт не природы, а очарования, волишебства, фантазии. Его краски ярче. Он на всё наводит лак»* [4, с. 241]).

«Живописный» характер итальянской литературы очевиден и в размышлениях о Данте. Так, сравнивая эпическую широту «Божественной комедии» с поэмами Гомера, Шевырёв отмечает: *«Дант собрал все... краски современной ему жизни, чтобы яснее написать эту темную картину, которую видела... его фантазия»* [4, с. 198]. Создание текста сопоставляется с написанием картины, что ука-

зывает на черты итальянской словесности в рецепции Шевырёва: роль «чувственных», эмпирических образов (цветов, форм, запахов, звуков); отсутствие натурализма как буквального копирования действительности, значимость «вторичности» и игры; роль индивидуальной фантазии поэта-художника (также о Данте: *«Здесь-то удивляешься ясности фантазии италиянской <...> Италианец видит чисто, ясно, подробно»* [4, с. 198]).

Отметим, что итальянская словесность осмыслиется в визуальных категориях. Визуальность и пластическая красота роднят итальянскую поэзию с античной — ее прародительницей: схожими характеристиками Шевырёв наделяет художественные миры Гомера и Вергилия [4, с. 149]. Заметно и обратное влияние: итальянская и мировая литература постоянно вспоминаются при рецепции и осмыслении картин. Так, «Божественная комедия» вписывается в контекст итальянской религиозной живописи как наиболее полного отражения мировоззрения позднего Средневековья; после экфрасиса «Страшного суда» Джотто Шевырёв делает вывод: *«Мне тем важно было наблюдение этой картины, что я открыл в ней источник многих мыслей, заимствованных Дантом. <...> Дантов мир существовал в вере и преданиях, ему современных»* [4, с. 349]. Соотнося «Комедию» Данте с картинами, повествователь пытается выявить в них общее — мировоззренческие основы итальянского искусства как единого эстетического феномена.

Устойчива в травелогах Шевырёва параллель Микеланджело и Шекспира (в экфрасисе «Страшного суда»: *«Но какая мощь в этой кисти! <...> в Шекспире найдём иногда подобные неестественные положения, знаменующие... своеобразие драматика»* [4, с. 80]). Психологический анализ, разнообразие характеров и отношений в драме Шекспира сопоставляются с «драматургической» природой творчества Микеланджело. И Шекспиру, и Микеланджело, по Шевырёву, удалось достичь единства высокой идеи и совершенной формы — того, что доступно лишь национальным гениям. Воссоздавая человеческие характеры, внешность, поступки, литература и живопись пользуются разными инструментами, но выражают общие, вечные нравственные вопросы и идеи.

Таким образом, итальянская живопись в тревелогах С. П. Шевырёва предстает как эстетический феномен, вписанный в реальное культурное пространство Италии, в русско-итальянский культурный диалог. Она осмысливается энциклопедически, на стыке разных культурных кодов, и встраивается в систему итальянского текста Любомудров. Объективное, фактографическое начало объединяется с началом субъективным, свойственным наррации дневника, благодаря чему феномен итальянской живописи предстает личностным, экзистенциальным — как и итальянский текст Шевырёва в целом.

### Список использованной литературы

1. *Вакенродер В.-Г.* Фантазии об искусстве / пер. с нем. ; вступ. ст. А. С. Дмитриева, коммент. Ал. В. Михайлова. М. : Искусство, 1977.
2. *Манн Ю. В.* Русская философская эстетика. М. : МАЛП, 1998.
3. *Медовой М. И.* Вечно обязан Риму // Шевырёв С. П. Итальянские впечатления. СПб. : Академический проспект, 2006. С. 5–37.
4. *Шевырёв С. П.* Итальянские впечатления / вступ. ст., подгот. текста, сост., примеч. М. И. Медового. СПб. : Академический проспект, 2006.

УДК 81'246.3:008+82–313.3+821.161.1–3Макушинский

**Е. О. Хромова**  
аспирант ТюмГУ  
Тюмень

## ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ДИСКУРСЕ

В центре нашего исследования находится полилингвальный роман — актуальное и пока малоизученное явление. Выдвигается гипотеза о том, что в последние десятилетия (конец XX — начало XXI в.) формируется новый тип литературного многоязычия, который указывает на появление новой дискурсивной практики. Мы выявляем некоторые характерные черты современного полилингвального романа на основе анализа

© Хромова Е. О., 2019



текстов, написанных на пересечении языков и национальных культур современными писателями-мигрантами, в частности, романа «Пароход в Аргентину» (2014) Алексея Макушинского (Россия — Германия).

**Ключевые слова:** современный литературный дискурс; литературное многоязычие; полилингвальный роман; транзитивная картина мира; транзитивный дискурс; А. А. Макушинский; роман «Пароход в Аргентину».

Феномен полилингвальности давно известен в художественной литературе, однако процессы глобализации приводят к появлению принципиально новых его форм. Прежде авторы-эмигранты стремились продолжать работать в литературной парадигме родного языка (Иосиф Бродский: «Я русский поэт и американский эссеист»). Сегодня же в тексте писателей-мигрантов складывается новый, *транзитивный* литературный дискурс [3], объединяющий разные национальные языки. Так у полилингвальности сегодня появляется новая функция, несвойственная художественным текстам, написанным ранее.

К настоящему времени по отношению к феномену полилингвальности в науке уже сложились определенные подходы [9], в соответствии с которыми в центр внимания ставится функция интерлингвальных компонентов в художественном тексте. Мы же, со своей стороны, выдвигаем следующий основной тезис: в литературном языке писателей-мигрантов выражается новая, транзитивная картина мира на всех уровнях художественного текста: композиционно-архитектоническом, сюжетно-тематическом, персонажном, хронологическом, стилистически-метафорическом.

Прежде всего наше исследование основывается на художественных произведениях известного русского писателя Алексея Макушинского (лауреат национальной литературной премии «Большая книга», победитель «Русской премии»). В контекст исследования мы включаем также репрезентативные тексты авторов, пишущих по-немецки, но с разными странами происхождения; это нобелевский лауреат Герта Мюллер, Винфрид Зебальд, Владимир Вертлиб, Йоко Тавада и нек. др.

Алексей Макушинский родился в Москве в 1960 г. и в конце 1990-х гг. эмигрировал в Германию, где и живет последние двадцать лет. Полилингвальность — яркая стилистическая черта, присущая всем его романам, кроме самого первого — «Макс» (1998), — написанного еще до эмиграции. Самый известный роман Макушинского «Пароход в Аргентину» [7] был впервые опубликован в России в 2014 г., отмечен несколькими престижными литературными наградами, вышел в переводах в Германии [12] и Франции [13]. Это роман о героях-эмигрантах (первой и второй волны) и обо всех главных потрясениях XX в.

Основной текст романа «Пароход в Аргентину» написан на русском языке, при этом автор последовательно и равномерно вводит в него около 300 фрагментов еще на семи языках. Наиболее частотные из них — французский (39 %), немецкий (31 %), английский (18 %); актуализированы также испанский, итальянский, латинский и латышский языки. Таким образом, «Пароход в Аргентину» является самым «разноязыким» из исследованных нами текстов, поэтому именно на его примере мы анализируем функции смешения языков в полилингвальном романе. Некоторые из этих функций уже хорошо известны и достаточно исследованы, но появляется и новая, важнейшая, благодаря которой мы можем говорить о современном литературном многоязычии как о новом явлении.

К традиционным функциям можно отнести изображение «языка эпохи» [2]; например, широко распространенную в кругу русских эмигрантов аббревиатуру DP — *displaced person* «перемещенное лицо». Или изображение языка героев-эмигрантов через передачу межъязыковой интерференции [11], так называемое «переключение кодов». Или формирование хронотопа — герои идут то по немецкой *Straße*, то по французской *rue*, то оказываются на аргентинском *avenida*. Новая же функция иноязычных включений — это формирование особого типа письма как способа «сказаться» транзитивному дискурсу, в котором передается новый, движущийся взгляд на мир и литературное слово.

У Макушинского к такому, транзитивному пониманию многоязычия располагает сам способ оформления иноязычных фрагментов и организации стилистического единства текста. Слова и выра-

жения на иностранных языках Макушинский дает через запятую или в скобках. Никогда не предлагает перевод по сноске («Я плыл в Аргентину по делам, *disons*, своей фирмы, рассказывал он; я должен был строить небоскреб (*sky-scraper*... или, если хотите, *gratte-ciel*) в Буэнос-Айресе» [7, с. 37]). Сами эти слова и фразы — это либо калька с русского языка (небоскреб / *sky-scraper*); либо более вольный перевод русскоязычного фрагмента («и я выбрал такой бетон, такой грубый, с таким крупным наполнителем, таким большим содержанием щебня (*grobe und große Gesteinkörnung*), что он выглядит как природный материал» [7, с. 157]); либо они даны вовсе без перевода, но при этом значение иностранного слова или выражения всегда можно угадать из представленного контекста (*disons* = *скажем так*).

Такая стилистика позволяет добиться удивительного эффекта: языки, которые несут в себе разные культурные идентичности, предстают не как знаменитая оппозиция «своего» (истинного) и «чужого» (враждебного) [6]. В художественном пространстве современного многоязычного романа конфликт локальных культур преодолевается и становится возможен бахтинский «диалог культур».

По М. Бахтину, «культура не имеет “своей” территории и культурный акт существует в диалоге, на границе “инакомысла”» [1, с. 25]. Границы (между языками и различными культурными типами мышления) бледнеют в полилингвальных романах. Их авторы, как правило, знают несколько иностранных языков (в случае Макушинского это французский, немецкий и английский) и легко переключаются между ними. Таким образом, хотя в многоязычном романе и есть основной, доминирующий язык, он вовсе не означает доминирование определенной национальной культуры. Многоязычие в этом случае указывает на идею формирования / выбора / предпочтения полиидентичности.

У Макушинского, как и у других исследуемых нами авторов, мы видим отчетливое проявление мотива полиидентичности на персонажном уровне. Герои романа «Пароход в Аргентину» всю свою жизнь существуют на пересечении многих культурных миров и со временем не делают выбор в пользу одного из них (подобный выбор в полилингвальном романе невозможен). Наоборот, со временем они «прибавляют» себе новые культурные идентичности.

Так, главный герой, архитектор Александр Воскобойников, имеет русские и немецкие корни, при этом свое детство и юность связывает с Латвией, после Октябрьской революции эмигрирует из России во Францию, затем живет в Аргентине, строит по всему миру. Само его имя то и дело меняет национальную принадлежность: *Александр Николаевич Воскобойников* в России, *Alex Vosco* во Франции, *Alejandro* в Аргентине. Таким образом, главный герой «Парохода в Аргентину» предстает не как русский эмигрант с трагической судьбой, но как человек, который, потеряв родину, обрел целый мир.

Не случайно и то, что он не просто архитектор, а мировая знаменитость и теоретик архитектурного искусства. Воскобойников разрабатывает концепцию «целостной архитектуры», согласно которой здание должно быть не просто построено, но гармонично вписано в ландшафт. Таким образом, Воскобойников в прямом смысле строит новый мир и одновременно рассуждает о гармонии, счастье и законах бытия на языке архитектуры. Его объекты — изогнутый летящий мост в Рио-Давиа, концертный зал на склоне холма в Гроссето, музей искусств в форме яйца в Осаке — следует понимать именно как особые архитектурные высказывания, сделанные на универсальном языке [8].

Архитектурный код мы находим во многих полилингвальных романах. В нем заложена важнейшая антитеза транзитивной картины мира: старый мир / новый мир и переход от одного к другому. Так, в романе «Пароход в Аргентину» архитектура предстает позитивной силой созидания. Она противопоставляется разрушениям, которые следует понимать широко и многопланово: и как разрушенные во время войны города, и как разрушенные человеческие судьбы, и как мрачную метафору Большой Истории.

Понятый так, архитектурный код позволяет интерпретировать сюжетную линию романа в нужном нам транзитивном смысле. Судьба Александра Воскобойникова разделена на «две половины» путешествием на пароходе (ярчайший транзитивный образ). В первой половине своей жизни герой, как и все его современники, участвует в Большой Истории (участвует в борьбе за независимость Латвии) и в конце концов становится ее жертвой — одиноким русским эмигрантом в Париже; наемным сотрудником чужого архитектурного

бюро. Во второй половине жизни он отправляется в Аргентину, «на край света», «в эту страну антиподов». И там наконец-то получает возможность воплощать свои проекты, получает мировое признание и даже находит любовь. Разрушениям старого мира противопоставляется созидательная сила нового. Эти позитивные смыслы, эта надежда на какой-то вариант «счастливого конца», никогда, разумеется, не высказываемые прямо, в разной степени присущи современным многоязычным текстам.

Перейдем к выводам. Наше время назвали эпохой глобализации, и один из ее отличительных признаков — нарастающие миграционные процессы и связанные с этим межнациональные, межкультурные, конфессиональные конфликты. В странах Западной Европы эта проблема, охватывающая политическую, экономическую, социокультурную сферу, вышла сегодня на первый план. При этом многоязычие часто воспринимается как маркер упомянутых проблем и ассоциируется в обществе с ситуацией конфликта. Эти процессы находят свое отражение и в современной художественной литературе. Художественный текст отражает осмысление глобального мира и становится особым художественным высказыванием («текст как высказывание» — М. Бахтин) автора, его творческой точки зрения на происходящее и возможные способы разрешения конфликтов.

Это писатели из разных стран, в том числе и из России, и сближает их глубина осмысления происходящего, напряжение творческой мысли, ищущей выхода, и как итог этой рефлексивной работы — создание нового, транзитивного дискурса. Значимость этого аспекта западноевропейской и русской литературы эпохи глобализации содержательно высока и требует исследовательского внимания, так как художественная полилингвальность вообще и ее частное проявление — полилингвальный роман — есть не что иное, как поиски нового языка искусства и отсылка к важнейшим изменениям «глубинной основы традиционного художественного сознания» [5, с. 94]. Другими словами, литературные тексты вбирают в себя общие культурные смыслы своего времени и становятся их творческой рефлексией, высказывая тем самым «самопонимание культуры» (*Selbstverständnis* [10]; термин Э. Р. Курциуса), т. е. настро-

ения в обществе и мироощущение человека, его «чувство жизни» и меняющийся взгляд на происходящее.

### Список использованной литературы

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М. : Просвещение, 1986.
2. Бахтин М. М. Слово в романе // Бахтин М. М. Собр. соч. Т. 3 : Теория романа (1930–1961). М. : Языки славянских культур, 2012. С. 9–121.
3. Данилина Г. И. Писатели-билингвы: «Письмо между культурами» и литературная традиция // Филологические чтения : сб. науч. тр. / ред. Н. В. Лабунец. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2013. С. 87–91.
4. Данилина Г. И., Хромова Е. О. Гибридные конструкции в романе Алексея Макушинского «Пароход в Аргентину» // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Гуманитар. исследования. Humanitates. 2018. Т. 4. № 1. С. 109–120.
5. Закс Л. А. Искусство после «Морфологии искусства»: арт-объекты и культуроцентризм // STUDIA CULTURAE. Вып. 3 (33). С. 92–107.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.
7. Макушинский А. Пароход в Аргентину : роман. М. : Эксмо, 2014.
8. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / пер. кн. А. Г. Погоняйло и В. Г. Резник. СПб. : Петрополис, 1998.
9. Curtius E. R. Die französische Kultur. Eine Einführung. Stuttgart, 1930.
10. Gardner-Chloros P., Weston D. Code-switching and multilingualism in literature // Language and Literature. 2015. № 24 (3). P. 182–193. <http://dx.doi.org/10.1177/0963947015585065>
11. Knauth A. K. Literary Multilingualism I: General Outlines and Western World // Comparative Literature: Sharing Knowledges for Preserving Cultural Diversity / [eds. M. Seligmann-Silva, P. Mildonian, J.-M. Djian, D. Kadir, L. Block de Behar, A. Knauth, D. Romero Lopez], in Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS) / Developed under the Auspices of the UNESCO, Eolss Publishers, Oxford, UK, 2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eolss.net/ebooks/Sample%20Chapters/C04/E6-87-07-05.pdf> (дата обращения: 01.07.2017).
12. Makouchinski A. Un bateau pour l'Argentine. Paris : Louison Editions, 2017.
13. Makushinsky A. Dampfschiff nach Argentinien / Roman, übersetzt aus dem Russischen von Annelore Nitschke. Berlin : Hanzer, 2016.

## **СУБКУЛЬТУРА ОТАКУ КАК ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН\***

В статье обосновывается поликультурное значение субкультуры отаку в эпоху постграмотности. Посредством прослеживания динамики развития субкультуры показана ее постепенная виртуализация. Обозначены творческий и гуманистический потенциалы субкультуры как способа проживания травмирующего прошлого. Также на примере анимэ-конвентов США и анимэ-движения в России показана ее включенность в глобальное культурное поле.

**Ключевые слова:** поликультурность, японская массовая культура, культура анимэ, субкультура отаку, глобализация.

Современная эпоха характеризуется рядом авторов как эпоха постграмотности, эпоха, основанная на новой форме чтения через восприятие информации посредством гипертекста, ее новых форм передачи с помощью технических устройств, что приводит к формированию особенных отношений между автором и читателем, меняет роль языка и создает поликультурные коды [1; 4]. Все это приводит к формированию феномена поликультурности как культурного разнообразия и столкновения различных культур в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Ю. А. Карягина предлагает выделять в поликультурности ряд составляющих: 1) гуманность как способность к сопереживанию и признанию ценности Другого; 2) гражданственность как

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-33-01080 «Имперскость эпохи постколониализма в массовой культуре США, Японии, России».

признание ценности современных форм государственного и общественного устройства и желание поддержания мирного сосуществования; 3) кросс-культурную грамотность как признание значимости особенностей Другой культуры; 4) культуру общения как практическую сторону поликультурности в повседневном взаимодействии людей; 5) культурную самоидентификацию личности как отождествление себя с культурой [2]. Феномен поликультурности задает, в частности, и особенности взаимодействия различных субкультурных формирований, поскольку предполагает сохранение и принятие (других культур) на условиях взаимоуважения. И хотя чаще всего речь идет о национальных культурах, но ничто не мешает нам говорить и об особенностях современного функционирования разнообразных субкультур на тех же условиях. В качестве примера мы рассмотрим особенности распространения японской субкультуры отаку в рамках глобального культурного поля.

О появлении субкультуры отаку заговорили в начале 1980-х гг., когда писатель и эссеист Накамори Акио издал серию статей под общим названием «Исследование отаку» в журнале «Манга бурикко» в 1983 г. [3, с. 254]. Само слово переводится с японского языка как «свой дом». Обычное словоупотребление довольно широко, поскольку отаку называют любителя и страстного почитателя чего-либо: кино, музыки и пр. В более узком смысле под отаку подразумевают фанатов комиксов манга и мультфильмов анимэ, выделяя данных фанатов в отдельную субкультуру. К. К. Крыловский, рассматривая субкультуру отаку, отмечает, что «основной фокус отаку также сменялся со временем: от интереса к научной фантастике, где передовые технологии могли изменить общество будущего к лучшему (на 70-е приходится расцвет жанра “меха” с большими человекоподобными роботами), — к образу молодой привлекательной девушки (“моэ”), становящейся спасительным объектом всеобщей любви» [5, с. 56]. И несмотря на то, что данная субкультура относится к японской массовой культуре, она обладает большим созидательным потенциалом, так как потребители часто становятся авторами различных ее феноменов: пишут любительские комиксы, воссоздают образы любимых персонажей (косплей), даже начинают снимать свои собственные анимационные фильмы и т. п.



Согласно Е. Л. Катасоновой, принято выделять четыре поколения отаку [3, с. 268–269]. К первому поколению принадлежат люди, родившиеся после окончания Второй мировой войны на рубеже 1950–1960-х гг. Данное поколение носит название наиболее популярного в то время киножанра *токусацу* (яп. *токусю сацуэй* «специальная съемка»), отличительной чертой которого является обилие спецэффектов. Первое поколение отаку выросло на научной фантастике и спецэффектах, было увлечено «ультраменами» и различными монстрами. Второе поколение отаку получило название поколения анимэ, поскольку период их взросления пришелся на расцвет японской мультипликации в конце 1960-х — начале 1970-х гг. как в формате телесериалов, так и в формате полнометражных лент для кинотеатров. Увлечение научной фантастикой продолжилось уже на японском материале: например, сериалы «Мазингер Зет» (1972–1974), «Космический крейсер “Ямато”» (1974–1975) или же «Мобильный воин Гандам» (1979). Многие представители первого и второго поколений в дальнейшем основали свои собственные студии анимэ и манга и поспособствовали широкому распространению японской массовой культуры в мире, сделав ее частью глобальной культуры. Третье поколение отаку родилось в середине 1970-х гг. К этому времени субкультура начала формировать свою параллельную реальность не только посредством комиксов манга и анимэ-сериалов, но и через только-только появившиеся видеоигры для первой японской приставки «Famicom». Четвертое поколение отаку относят к середине 1990-х гг., когда была сформулирована молодежная эстетика моэ, синонимичная эстетике кавайи, только с большим уклоном в эксклюзивность.

Е. Л. Катасонова отмечает, что «...неизменным у всех поколений отаку остается одно — постепенно усиливающийся разрыв между реальной и виртуальной жизнью, когда альтернативные миры становятся для них более естественным и комфортным местом пребывания, нежели повседневная действительность, а сказочные герои и фантастические сюжеты интересуют куда больше, чем повседневные проблемы» [3, с. 269]. Данный акцент на виртуальности, а также постепенное распространение анимэ в пространстве глобальной культуры характеризуют данную субкультуру как поликультурную.

Еще одной чертой, объединяющей все поколения отаку, на наш взгляд, выступает увлечение научной фантастикой и, в частности, неугасающий интерес к жанру токусацу, который был отличительной характеристикой первого поколения. Исходя из регулярного выхода фильмов и сериалов данной тематики, можно сделать вывод о его актуальности и для последующих поколений.

Японский исследователь Рюсукэ Хикава рассматривает развитие жанра токусацу применительно к японской мультипликации анимэ, комиксам манга и фильмам начиная с 1950-х гг. через категорию травмы и выделяет несколько тематических блоков, где отражены исторические события, связанные с атомными бомбардировками и ядерной угрозой: 1) демонстрация мощи ядерных бомбардировок; 2) научная фантастика, затрагивающая тему конца света; 3) проблема выживания в постапокалиптическом мире; 4) различные побочные явления ядерной войны в виде надежды на спасение и будущее мирное время [7, с. 93–97]. Такое внимание к токусацу, согласно Рюсукэ Хикава, позволяет пережить травмирующие события прошлого и обнаружить в себе силы жить дальше, показывая гуманистический потенциал как анимэ-культуры в целом, так и субкультуры отаку в частности. Приводя в пример переживание аварии на атомной электростанции «Фукусима-1» и реакцию режиссеров — выходцев из второго и третьего поколений отаку на это событие в виде двух фильмов — «Годзилла. Возрождение» (реж. Хидеаки Анно, Синдзи Хигути, 2016) и «Твое имя» (реж. Макото Синкай, 2016), Рюсукэ Хикава отмечает, что «эти фильмы — попытка донести до зрителя возможность “счастья для всех”, “существования с Другим”, которая оборачивается своеобразным освобождением от травмы, актуальной уже для трех поколений. Анимэ, позволяя взглянуть на невозможное, помогает прожить травму» [7, с. 101]. Заложенные в жанре токусацу послы счастья для всех и существования с Другим также говорят о поликультурном потенциале субкультуры отаку.

Еще одной особенностью функционирования субкультуры отаку в современном мире является ее глобализированность. Все чаще указывают на широкое распространение японской массовой культуры и, в частности, субкультуры отаку по всему миру. Е. Л. Катасонова приводит цитату из американского журнала «Business week»

от 26.07.2004: «Японская культура стала большим бизнесом в США... Японский досуг проникает во все сферы жизни, прежде всего через поп-культуру и рынок игрушек, который оперирует многомиллиардными цифрами... широта охвата этой продукции никогда не была столь большой и выходит далеко за рамки аудитории каналов, транслирующих мультфильмы» [3, с. 312–314]. Американский исследователь Роланд Келтс замечает, что в США растет не просто спрос на комиксы манга и мультфильмы анимэ, но и спрос на субкультуру отаку в форме различного рода конвентов, где фанаты-отаку могут проявить себя как авторы любительских комиксов или же предстать в образе полюбившихся персонажей на косплей-шоу. Наиболее крупный конвент Anime Expo длится четыре дня и собирает тысячи поклонников. Роланд Келтс отмечает, что «Если для фанатов анимэ и манги есть эквивалент рок-концерта, это анимэ-выставка или комикс-конвент» [9, р. 145]. Он также выделяет американскую специфику субкультуры отаку: бóльшую открытость и желание продемонстрировать свое творчество зрителям.

Если обратиться к российским реалиям, то субкультура отаку начала проникать в нашу страну в 1990-е гг.: в это время начинают образовываться первые клубы по интересам, объединившие интеллектуальную молодежь, желавшую дистанцироваться от тяжелых постперестроечных времен, экономических и социальных проблем [6]. Современную активность субкультуры отаку, получившую у нас название анимэ-движения, можно проследить, основываясь на статистике сайта «Anime conventions», освещающего различные мероприятия (анимэ-фестивали и вечеринки) по всей стране. Если в нулевых анимэ-фестивали были единичными случаями, то в 2017 г. было проведено 148 мероприятий различного масштаба — от локальных встреч до региональных и общероссийских фестивалей [8].

Можно отметить, что в рамках установившейся эпохи постграмотности формируется феномен поликультурности как формы взаимодействия и принятия Другого в рамках межкультурного диалога. Ярким примером поликультурности может служить субкультура отаку, сумевшая перейти границы национального и стать частью глобальной культуры, но сохранившая японский колорит. Субкультура отаку в современном мире может быть охарактеризована как

глобализированная, обладающая творческим и гуманистическим потенциалом, ориентированная на виртуальность субкультура, чье стремление к счастью и всеобщей любви делает ее универсальным языком массовой культуры.

### Список использованной литературы

1. *Гудова М. Ю.* Многообразие форм художественного общения в современном чтении // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 2 : Гуманитар. науки. 2014. № 4 (133). С. 239–244.
2. *Карягина Ю. А.* Поликультурность как интегративное качество личности // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2006. № 13 (63). С. 11–12.
3. *Катасонова Е. Л.* Японцы в реальном и виртуальном мирах: очерки современной японской массовой культуры / Ин-т востоковедения РАН. М. : Вост. лит., 2012.
4. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность / А. В. Булатова [и др.] ; под ред. М. О. Гузиковой, М. Ю. Гудовой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017.
5. *Крыловский К. К.* Такаси Мураками и отаку-культура: «высокое» и «низкое», «восточное» и «западное», «старое» и «новое» в современном японском искусстве // Артикульт. 2017. № 1 (25). С. 53–66.
6. *Михайлова Д. Ю.* Зарождение субкультуры анимэ и манги в российском обществе и образ Японии / пер. с англ. Ю. Магуро // Манга в Японии и России: Субкультура отаку, история и анатомия японского комикса / ред.-сост. Ю. А. Магера. М. ; Екатеринбург : Фабрика комиксов, 2015. С. 149–173.
7. *Хикава Р.* Послевоенная культура анимэ и токусацу и радиация // Мураками Т. И будет ласковый дождь / под ред. Е. Иноземцевой. М. : Музей соврем. иск-ва «Гараж», 2018. С. 92–101.
8. Anime conventions [Электронный ресурс]. URL: <http://anime-conventions.ru/> (дата обращения: 10.11.2018).
9. *Kelts R.* Japanamerica: How Japanese Pop Culture Has Invaded the U. S. New York : Palgrave Macmillan, 2006.

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВИРТУАЛЬНОГО МИРА «TOTAL WAR: MEDIEVAL II»

В статье анализируется поликультурное пространство виртуального мира гибридной компьютерной игры «Total War: Medieval II» (TWM2), комбинирующей жанры пошаговой стратегии, стратегии в реальном времени и ролевой игры. В работе выявляются исторические, политические, религиозные, экономические, дипломатические, военные, технологические, коммуникативные особенности поликультурного мира TWM2; проводится анализ официальных дополнений и пользовательских модификаций («модов») игры, анализируется специфика нелинейной темпоральности поликультурного пространства TWM2.

**Ключевые слова:** компьютерные игры, виртуальная реальность, Total War: Medieval II, Game Studies, Средневековье, историческая стратегия, видеоигры.

Историческая компьютерная игра «Total War: Medieval II» (далее сокращенно — TWM2) из популярной серии игр в жанре стратегий «Total War» (от англ. «тотальная война», 2000–2018) была разработана британской компанией «Creative Assembly» и опубликована японской компанией «SEGA» в далеком 2006 г., однако с тех пор, даже несмотря на выход других, технически более совершенных игр серии, TWM2 удивительным образом не потеряла своей популярности. Игра имеет огромное количество пользовательских модификаций (так называемых «модов»), многие из которых создавались в тесной коллаборации с профессиональными историками.

Исследование виртуального средневекового мира TWM2 представляется актуальным в контексте повышенного внимания к средневековой тематике в современной культуре, как в традиционных медиа (кинематографе, телевидении), в новых медиа

и современных компьютерных играх (в однопользовательских оффлайн- и массовых многопользовательских онлайн-ролевых играх, action-играх, исторических стратегиях), так и в научном дискурсе (неомедиевализм). При этом, если первые компьютерные игры были, по большей части, достаточно примитивными аркадами с базовой установкой на развлечение, то такие многоплановые игры как TWM2 актуализируют сложные вопросы социального, политического, религиозного, этического, эстетического, культурно-исторического характера. Работа посвящена исследованию поликультурного виртуального мира TWM2.

Как отмечал авторитетный исследователь компьютерных игр Эспен Аарсет еще в 2001 г. во введении к первому номеру журнала «Game Studies», «компьютерные игры являются, пожалуй, самой разнообразной областью культуры из тех, с которыми мы сталкивались, и это бросает нам вызов в поисках подходящего методологического аппарата» [2]. Для детального анализа поликультурного пространства виртуального мира TWM2 мы используем комбинацию нескольких методов.

Поскольку TWM2 представляет собой достаточно редкий для современных компьютерных игр пример многофункционального жанрового гибрида, то поликультурное пространство виртуального мира соответственно анализируется: а) на *стратегическом* уровне, репрезентирующем историческое пространство средневековой культуры; б) на *тактическом* уровне, обеспечивающем оперативное управление разнообразными историческими средневековыми родами войск в режиме «реального времени»; в) на дополнительном уровне *ролевой* игры, на котором представлено развитие игравельных персонажей (правителей средневековых государств, дипломатов, священников, имамов, агентов) и целых воинских частей (например, королевской гвардии).

Одной из важнейших причин популярности TWM2 можно считать повышенную реиграбельность виртуального мира игры, обеспечивающую возможность управлять разными культурно-историческими фракциями. На стратегическом уровне пошаговой стратегии оригинальной TWM2 с некоторой долей условности виртуально воссоздается поликультурное пространство средневековой истории,

включая ряд исторических государств (фракций), существовавших в 1180 г., в год начала основной кампании игры. В начале игры играбельными являются королевства Англия, Франция, Испания, Священная Римская Империя и Венецианская республика. Позже играбельными становятся королевства Португалия, Шотландия, Сицилия, Дания, Польша, Венгрия, Византийская империя, Египет, герцогство Милан, Новгородская республика, а также тюркские и арабские фракции. В качестве неиграбельных фракций в оригинальной TWM2 присутствуют Папская область, монголы, тимуриды и даже ацтеки.

В *официальном дополнении* к TWM2 «Medieval II: Total War: Kingdoms» (2007) к оригинальной игре добавлены 4 новых региона с разными историческими фракциями. 1. В кампании крестоносцев (начинается в 1174 г.) репрезентируется поликультурное пространство Ближнего Востока за несколько лет до начала Третьего крестового похода. В игре присутствуют: Иерусалимское королевство, Антиохийское княжество, Византийская империя, эмират Зенгидов, султанат Айюбидов, Венецианская республика, Монгольская империя (неиграбельная). 2. В тевтонской кампании (начинается в 1250 г.) представлены: государство Тевтонского ордена, Королевство Дания, Великое княжество Литовское, Новгородская республика, Священная Римская империя, королевство Польша, королевство Норвегия, Золотая орда. 3. В британской кампании (начинается в 1258 г.) присутствуют: королевства Англия, Шотландия, Норвегия, княжество Уэльс, гэльская Ирландия и альянс баронов (репрезентация исторического альянса английских баронов, во главе с Симоном де Монфортом выступивших против королевских войск короля Генриха III в 1264–1267 гг.). 4. В американской кампании (начиная с 1521 г., по сути, это уже культура Нового времени) репрезентированы такие исторические региональные фракции, как Новая Испания, Ацтекская империя, племена майя, апачи, чичимеки, Конфедерация Тласкала, Тарасканское государство, Новая Франция и даже Британский Гондурас.

Непосредственное же управление этими культурно-историческими фракциями в TWM2 в режиме пошаговой стратегии включает не только передвижение виртуальных армий по карте мира, осады

и сражения, но и сравнительно мирное развитие, строительство административных зданий, портов, рынков, городов, храмов и т. д. Важным для успешного развития средневекового государства оказывается экономический менеджмент, аккуратная работа с бюджетом, инвестиции в сельское хозяйство, медицину и образование. Репрезентация образовательного менеджмента носит в игре определенные культурно-исторические черты: если в странах ареала христианской культуры можно построить университет, то в исламских — медресе. Управляя средневековым государством, геймер вынужден постоянно принимать решения, которые касаются всех жителей, например: поднять ли налоги, чтобы привлечь необходимые средства для сбора армии, но тем самым вызвать открытые бунты? строить ли дороги, которые значительно интенсифицируют торгово-экономическую ситуацию в стране, но одновременно в случае вооруженного конфликта предоставят возможность вражеской фракции гораздо быстрее добраться до вашей столицы? Необходимо отметить, что виртуальная реальность TWM2 не только дает возможность управления одним из исторических государств, но вносит некоторые моральные дилеммы в процесс принятия административных решений. Таким образом, административный и экономический менеджмент в поликультурном мире TWM2 оказывается связан с этической проблематикой.

Но даже мирное развитие выбранного средневекового государства, как следует из названия серии игр «Total War» и логики развития средневековой культуры, постоянно оказывается нарушенным военными действиями и изнурительной борьбой с другими фракциями. На пошаговом уровне на стратегической карте геймер постоянно обнаруживает, что его фракция находится во враждебном культурно-историческом окружении (например, Великое княжество Литовское рядом с Тевтонским орденом в XIII в. или держава Хорезмшахов в период монгольской экспансии). В этот момент необходимым условием для выживания фракции становится грамотное антикризисное управление в условиях ограниченных ресурсов и даже пустой казны (например, когда геймер оказывается в виртуальном XV в. в борьбе Византийской империи династии Палеологов с турками-османами).



На дополнительном уровне ролевой игры в TWM2 представлено множество виртуальных политических исторических деятелей, правителей исторических государств (императоров, королей, принцев, князей, султанов, раджей), дипломатов, агентов, шпионов и даже инквизиторов. В оригинальной игре TWM2, равно как в официальном дополнении и пользовательских модификациях, репрезентированы не только правители, представляющие разные культурно-исторические фракции (например, сельджукский султан Рума Кылыч-Арслан II, новгородский князь Александр Невский, византийский император Алексий Комнин), но и целые генеалогические древа средневековых династий, как европейских (Плантагенеты, Гогенштауфены), так и, например, ближневосточных (Айюбиды, Аббасиды).

Большинство модификаций TWM2 репрезентируют поликультурное пространство Средних веков, которое в силу регионального разнообразия самих разработчиков обретает еще и мультилингвальное измерение. В отличие от самих авторов игры (компания Creative Assembly), подавляющее большинство разработчиков пользовательских модификаций TWM2 представляют не только Великобританию, но и другие страны и регионы.

Как уже отмечалось, разработчики модификаций вносят значительные изменения и дополнения в оригинальную игру. Так, если в оригинальной игре британских разработчиков ближневосточные государства и русские средневековые удельные княжества представлены недостаточно детализированно, даже схематично, и располагаются где-то на самом краю стратегической игровой карты (что можно объяснить как техническими ограничениями TWM2, так и тем, что западная англосаксонская культура в целом привыкла больше концентрироваться на собственных культурных достижениях), то разработчики пользовательских модификаций вводят дополнительную региональную специфику. Например, российские разработчики добавляют в игру Владимиро-Суздальское и Муромское княжества, а турецкие разработчики создают модификации, посвященные средневековым тюркским государствам анатолийского региона. Касательно мультилингвизма следует отметить, что большинство модов не переведены на русский (а часто даже

и на английский) язык, что, в свою очередь, стимулирует изучение иностранных языков для большей вовлеченности в геймплей (от англ. *gameplay* «игровой процесс»). Таким образом, региональные «моды» репрезентируют поликультурное и мультилингвальное пространство TWM2 в большей целостности.

Поликультурная гетерогенность представленных в игре исторических фракций и относительная компактность виртуального мира TWM2 предполагает их постоянное взаимодействие. В отличие от современных популярных игр, также репрезентирующих виртуальный мир средневековой культуры, коммуникация в TWM2 происходит не с другими «живыми» игроками на мультиплеерном уровне, а в однопользовательском режиме с NPC (от англ. *non-player characters* «неиграбельные персонажи»), управляемые игровым AI, уровень сложности которого, как уже отмечалось, повышается в «модах».

Можно выделить два основных способа виртуальной межкультурной коммуникации в TWM2. 1. Во-первых, это могут быть относительно мирные, дипломатические способы. Геймер может заключать с NPC, представляющими разные культурно-исторические фракции, торговые соглашения (можно даже открыть у себя представительство Ганзейской лиги), альянсы, требовать выплаты дани. Отдельный интерес представляет такой мирный способ межкультурной коммуникации в виртуальном мире TWM2, как династические браки. Средневековые европейские принцессы, при наличии определенного уровня способностей (таких формально выделенных, как красота, обаяние, плодовитость), могут путешествовать по стратегической карте, вступать в межкультурную коммуникацию с представителями других фракций и даже переманивать на сторону своей фракции вражеского генерала (вместе со всей его армией). Примечательно, что этот механизм работает только с историческим ареалом христианской культуры и совершенно не работает в исламской культуре, где принцессам отказано в такого рода субъектности. 2. Как следует из перевода самого названия серии игр «Total War», важнейшим способом межкультурной коммуникации остается виртуальная война между историческими фракциями. В свою очередь, войны в TWM2 можно разделить на: а) ординарные

постоянные конфликты между фракциями и б) институционализированные священные войны (крестовые походы, джихады).

Поскольку Средние века принято считать временем господства религиозного сознания, в TWM2 репрезентируется религиозный поликультурализм, представленный в виртуальном мире игры в виде виртуального христианства (католичества, православия), ислама, язычества и даже индуизма (в «моде» Brocken Crescent) и всевозможных ересей.

Религиозное взаимодействие в виртуальной реальности TWM2 происходит двумя способами. Во-первых, это может быть миссионерская деятельность священников / имамов, повышающих процент христиан / мусульман в отдельно взятой провинции или, например, выборы папы римского католическими державами. Во-вторых, это могут быть уже упомянутые средневековые священные войны (крестовые походы, джихады) и постоянная борьба с еретиками. Интересно реализована внутриигровая функция инквизиторов, которых в случае отлучения державы от церкви (за нападение на другое католическое государство) папа римский может насылать на фракцию с преобладающим католическим населением. Инквизитор может проверить уровень благочестия у любого генерала (или даже правителя, в развитие способностей которого были вложены большие ресурсы) и, если он окажется недостаточно благочестивым (соответствующий уровень отображается в виде цифрового параметра), инквизитор может сжечь его.

Одной из интересных характерных особенностей поликультурного виртуального мира TWM2 является возможность трансценденции «линейной темпоральности» [1] в поликультурном виртуальном мире игры. В методологическом плане для анализа нелинейной темпоральности виртуальных миров компьютерных игр представляются релевантными работы С. Грофа, который использует концепт «трансценденции линейного времени» [1] в контексте исследований так называемого «трансперсонального опыта» [1], отличительной особенностью которого (наряду с трансценденцией линейного пространства) является трансценденция линейного времени. К ней Гроф относит, в первую очередь, регрессию в биологическое, культурное или духовное прошлое. При этом прошлое, настоящее и будущее

также могут «накладываться друг на друга и сосуществовать в настоящем моменте» [1]. Виртуальные миры компьютерных игр обладают существенно схожими чертами. Примером подобной трансценденции «линейного времени» [1] в виртуальном мире может быть возможность произвольно изменить время в игре. Игровое время можно остановить (поставить на паузу), ускорить или замедлить, загрузить игру с начала, перейти сразу к финалу. В рамках же нередукционистской методологии Я. Богоста трансценденция «линейной темпоральности» может быть рассмотрена на третьем уровне «формы и функции» [2], которая касается «работы и поведения программы» [3].

Компьютерная игра TWM2 представляет собой сравнительно редкий для современных компьютерных игр пример многофункционального жанрового гибрида пошаговой исторической стратегии и стратегии в реальном времени с элементами ролевой игры. 1. На *стратегическом* пошаговом уровне в виртуальном мире TWM2 тщательно воссоздается поликультурное геополитическое пространство средневековой истории, включая множество существовавших ранее исторических государств и городов, детально репрезентируются культурно-исторические, политические, социальные, религиозные, экономические, дипломатические, военные и технологические особенности поликультурного пространства Средневековья, включая специфические культурно-исторические аспекты административного, экономического и антикризисного менеджмента. 2. На *тактическом* уровне в режиме «реального времени» в TWM2 осуществляется оперативное управление детально воссозданными историческими видами войск, принадлежащих к основным культурно-историческим фракциям Средневековья. 3. На дополнительном уровне *ролевой игры* в TWM2 виртуально репрезентируются как рядовые дипломаты, агенты, шпионы, священнослужители, так и крупные исторические политические деятели, правители государств, а также целые исторические династии (например, Плантагенеты).

Пользовательские модификации («моды») TWM2 значительно расширяют поликультурное и мультилингвальное пространство игры: а) открывают новые культурно-исторические регионы

(на уровне TBS); б) репрезентируют большее число исторических родов войск (на уровне RTS); в) вводят в игру новых исторических персонажей средневековой культуры (на дополнительном уровне RPG). Межкультурная коммуникация в виртуальном пространстве TWM2 осуществляется в однопользовательском режиме с AI как сравнительно мирными способами (дипломатия, торговля, династические браки) так и, как следует из названия серии «Total War», в виде постоянных войн, которые могут быть: а) ординарными вооруженными конфликтами между фракциями; б) институционализированными священными войнами (крестовые походы, джихады). Религиозный поликультурализм представлен в виртуальном мире TWM2 в виде виртуального христианства (католицизма, православия), ислама, индуизма (в модификациях игры), язычества, ересей.

Трансценденция линейной темпоральности в виртуальном пространстве TWM2 позволяет смоделировать возможные сценарии развития средневековой цивилизации и альтернативной истории, что, в свою очередь, может представлять исследовательский интерес для современных культурно-исторических, социальных и политических исследований.

### **Список использованной литературы**

1. *Гроф С.* За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии [Электронный ресурс]. URL: <http://psycho.dtn.ru/lib/beyondthebrain.htm> (дата обращения: 14.06.2018).
2. *Aarseth E.* Computer Game Studies, Year One [Электронный ресурс] // Game Studies. Vol. 1. Issue 1. URL: <http://gamestudies.org/0101/editorial.html> (дата обращения: 14.06.2018).
3. *Bogost I.* Videogames are a Mess [Электронный ресурс]. URL: [http://bogost.com/writing/videogames\\_are\\_a\\_mess/](http://bogost.com/writing/videogames_are_a_mess/) (дата обращения: 14.06.2018).
4. *Sukhov A. A.* Computer Games and Education [Электронный ресурс] // Proceedings of ADVED15 International Conference on Advances in Education and Social Sciences. 12–14 October 2015 Istanbul, Turkey. P. 149–153. URL: [http://www.ocerint.org/adved15\\_epublication/papers/129.pdf](http://www.ocerint.org/adved15_epublication/papers/129.pdf) (дата обращения: 27.11.2017).

## КОМПЛЕКСНАЯ СЕМАНТИКА И ЕЕ СВЯЗЬ С ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ (на материале спортивной лексики)

В работе рассматриваются проблемы комплексной семантики на примере пересеканности двух денотативных сфер — «Движение» и «Спорт». Материал работы — около 300 слов, составивших 7 денотативных групп: «Виды спорта», «Движения и способы движения в спорте», «Спортивные состязания и их этапы», «Спортивные упражнения», «Спортивное сооружение», «Спортивный инвентарь», «Человек, занимающийся спортом, имеющий отношение к спорту». Дан семантический комментарий к каждой группе, рассмотрен статус сем, входящих в структуру комплексных значений, выявлены значения совмещенного и включенного типа. Решен вопрос о выделении составного денотативного признака, являющегося категориальным для предметных групп типа «Человек». Этот признак можно обозначить как 'человек, имеющий отношение к спорту'. Предлагаемое решение может быть использовано в практике разработки синопсисов для будущих лексических тезаурусов.

**Ключевые слова:** лексика, комплексная семантика, денотативная сфера, идеографический словарь, пересеканность парадигм, спорт, движение.

Феномен комплексной семантики слова непосредственно связан с пересеканностью лексических парадигм. По словам Э. В. Кузнецовой, «лексическая система — это не просто структурированная совокупность отдельных слов, а система взаимосвязанных, пересекающихся классов слов разного объема и характера» [4, с. 5]. Слово «даже в одном из своих узуальных значений может быть связано не с одной, а с несколькими понятийными сферами», — пишет И. М. Кобозева [2, с. 124].

Существуют как минимум два механизма репрезентации сложного денотата в лексическом значении: включение предикатных смыслов и их совмещение (см. об этом в работе Л. Г. Бабенко [5, с. 37]). В расширенном понимании — это значения совмещенного и включенного типов. Первые предполагают равноправие как минимум двух категориальных сем в структуре лексического значения (например, *аплодировать* — это одновременно выражать отношение и производить звуки). Для вторых характерно, «что какой-либо компонент (единица) понижается в ранге и занимает зависимую позицию в иерархии однородных компонентов» [5, с. 40]. Тогда один компонент значения занимает ведущую, категориальную позицию, а другой имеет статус дифференциального признака.

Вероятно, труднее всего оценивать взаимовлияние в лексической семантике сфер, различных по степени конкретности и абстрактности, — в частности, конкретно-физических и социальных (см. об этом, например, [3]). Одной из заметных социальных сфер является спорт, который в абсолютном большинстве своих видов заведомо предполагает физическую (двигательную) активность человека. В данном случае это основная экстралингвистическая причина пересеканности социального класса («Спорт») с конкретно-физическим («Движение»). В исследовании мы обращаемся к особенностям комплексной семантики лексики, относящейся к упомянутым денотативным сферам, проводим ее парадигматическую классификацию и осуществляем семантический анализ полученных классов.

Из различных лексикографических источников мы извлекли около 300 лексем с комплексной семантикой движения и спорта, которые вошли в 7 денотативно-идеографических групп: 1) «Виды спорта и спортивных игр» (*бег, плавание* и др.); 2) «Движения и способы движения в спорте» (*стартовать, бегать* — в знач. «заниматься бегом» и др.); 3) «Спортивные состязания и их этапы» (*забег, заплыв* и др.); 4) «Спортивные упражнения» (*разминаться, отжиматься, подтягивание* и др.); 5) «Спортивное сооружение или его часть, место проведения спортивных мероприятий» (*каток, бассейн, трасса* и др.); 6) «Спортивный инвентарь, спортивные снаряды, приспособления» (*коньки, гантель* и др.); 7) «Человек,

занимающийся спортом, имеющий отношение к спорту (*гонщик, гимнаст, фигуристка, пловчиха* и др.).

Выбор слов был продиктован отражением в лексической семантике основной цели вида спорта — состязания в движении, т. е. его скорости и результате (высоте, дальности или точности перемещения спортсмена). Исходя из этого *гребля* — «состязание на скорость или дальность передвижения на специальных спортивных судах; вид спорта» [1]. Соревнования в спорте почти всегда связаны с движением, но при этом в наш материал не входят такие слова, как, например, *футбол*, или существительные, обозначающие спортивные единоборства.

Семантический анализ с точки зрения типов комплексных значений показывает следующее. Значения совмещенного типа преобладают в группах слов, обозначающих виды спорта, движения спортсмена, виды спортивных состязаний и упражнений. При этом понятно, что в первую очередь совмещенностью семантики характеризуются глаголы и производные от них слова: *бегать, вбрасывать, отжиматься, гонки, рывок* и т. д.

Выделение значений включенного типа связано с методологической проблемой. Денотативный принцип формирования тезауруса, по сравнению с семантическим, представляет иное основание для выделения лексических групп. Например, группа «Человек, занимающийся спортом, имеющий отношение к спорту» характеризуется тем, что в структуре значения каждого слова имеется не только категориально-лексическая сема 'человек', но и социальный распространитель спортивной сферы. В итоге семантика денотативной группы оказывается конкретизированной.

Однако, если, по классическим представлениям, формируется группа слов, близких по семантике, то в ее основании должен быть категориальный признак. В денотативно-идеографической группе это не атомарная категориально-лексическая сема, а составная категориально-денотативная характеристика, которую можно обозначить как 'человек, имеющий отношение к спорту'. Таким образом, всю прочую лексику с комплексной семантикой мы относим к группе слов, реализующих значения совмещенного типа. Кроме отмеченной группы «Человек...», аналогичная ситуация возникает



в связи с группами слов, обозначающих спортивные сооружения и инвентарь.

Итак, денотативная сфера «Спорт» (социальная по характеру) в значительной мере пересекается с конкретно-физической сферой «Движение». Семантическая разница между социальными и конкретно-физическими семами затрудняет определение их статуса в структуре значения слова. Возникает вопрос и о базовых категориях, на основе которых выстраиваются группы слов. Мы предлагаем решение, которое предполагает выявление основного неэлементарного денотативного признака, — например, ‘спортивное сооружение’, ‘спортивное приспособление’, ‘человек, связанный со спортом’. Ведущая сема ‘спорт’ в этом случае выходит на категориальный уровень, а сема ‘движение’ имеет включенный характер. В определенном смысле такое решение сглаживает противоречие между денотативной и семантической классификацией и может быть использовано в практике разработки синонимов для будущих лексических тезаурусов.

#### **Список использованной литературы**

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб. : Норинт, 1998.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : учеб. пособие. М. : Эдиториал УРСС, 2000.
3. Ковязина Н. В. Социальная семантика в высказываниях со значением движения и местоположения в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Абакан, 2013.
4. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1989.
5. Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм: Памяти Эры Васильевны Кузнецовой / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1997.

## **ПОЛИФОНИЯ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТРЕНДОВ В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ**

Эволюция менеджмента привела к усложнению управленческой деятельности, вызванному усилением конкуренции на всех рынках, диверсификацией организаций, увеличением массивов информации, без анализа которой невозможно принятие управленческих решений, а также необходимостью бороться не только за экономические показатели, но и за формирование благоприятного имиджа, завоевание и поддержание репутации. Данные процессы параллельно проходят в социально-культурной сфере, развивающейся в новых для себя институциональных условиях. Коммуникационная политика занимает особое место в менеджменте учреждений культуры, но теоретические исследования в основном охватывают коммуникационный менеджмент в целом, а практика использования коммуникаций в театрах страдает отсутствием системности и аналитических оценок. Цель статьи — выявить возможности коммуникационной политики в управлении театрами. При написании работы были использованы следующие методы: сравнительный и логический анализ, наблюдение, устный опрос зрителей, контент-анализ коммуникаций театров.

**Ключевые слова:** менеджмент театра, коммуникационный менеджмент, лидогенерация, нейминг, маркетинговые коммуникации, социальные коммуникации, нейминг спектакля, продвижение спектакля.

В управленческой деятельности современного театра коммуникации занимают возрастающую роль, параллельно развиваются как внешние, так и внутренние коммуникации. Театры стремятся быть

самостоятельными в творчестве, но самостоятельность означает не только свободу и выбор действий, но и ответственность, что невозможно без финансовой самостоятельности. Как и где им зарабатывать доходы в условиях жесткой конкуренции? Мировой опыт и логика экономического развития подсказывают два основных пути:

1) удовлетворение спроса потребителей путем предложения на конкурентном рынке ценных привлекательных продуктов и тем самым получение доходов;

2) фандрайзинговая деятельность, которая включает PR-активность, спонсорство, меценатство, грантовую поддержку, государственные (муниципальные) заказы, формирование партнерских отношений с бизнес-структурами.

Если второй путь связан с деятельностью развивающейся некоммерческой организации в условиях рыночной экономики, то первый — это участие в бизнес-процессах, а значит, бизнес-управление предпринимательской структурой, в основе которого лежат стратегический менеджмент и маркетинг. Инструментом реализации является творческое использование комплекса маркетинга-микс, элементом которого являются маркетинговые коммуникации, с помощью которых возможна разработка ценностного нового культурного продукта и доведение его до потребителей с помощью различных коммуникаций. К сожалению, в научной литературе исследуются отдельные виды коммуникаций менеджеров театра без их взаимосвязи и анализа результативности [1; 2; 3; 4].

На взгляд авторов, в управлении театральной организацией необходимо использовать разные виды коммуникаций, направленные на различные аудитории и отражающие весь спектр коммуникаций в управленческой деятельности современных театральных менеджеров. Многочисленные их контакты с театральной средой, т. е. внешние коммуникации, можно объединить в четыре группы:

1. *Маркетинговые коммуникации*, целью которых является передача целевой аудитории конкурентной информации о продуктах театра. Инструментами маркетинговых коммуникаций являются рекламная деятельность, в которой все большую роль занимают ВТЛ-акции взамен традиционных ATL-обращений; стимулирование сбыта, обеспечивающее лояльность клиентов и зрителей; личные

продажи билетов и мероприятий театра, успешность которых зависит от личных коммуникаций менеджеров; прямой маркетинг, связи с общественностью. Данные коммуникации являются элементами продвижения театра и его продуктов, их целевой аудиторией становятся зрители (физические и юридические лица), средства массовой информации.

2. *Бизнес-коммуникации* — сложный многоплановый процесс установления и развития деловых контактов между людьми как внутри организации, так и во внешней среде, с целью эффективного решения задач организации и для которого характерна регламентированность, ролевые амплуа, строгий отбор используемых средств [7]. Цель — установление и развитие деловых контактов, привлечение финансовых ресурсов. Данные контакты включают как внешние коммуникации с театральной средой (учредители театра, спонсоры, меценаты, деловые партнеры, государственные и международные организации), так и внутренние с персоналом театра (труппой, службами театра, руководителями подразделений), которые, в свою очередь, подразделяются на вербальные и невербальные. Для данного вида коммуникаций характерны формализованность, регулярность, корпоративный стиль.

3. *Социальные коммуникации* — это передача информации, идей, впечатлений, эмоций посредством знаков, символов, фотографий, посредством общения и ретрансляции информации в социальной среде. Цель — неформальное информирование и обсуждение театральных событий, формирование позитивного имиджа театра. Особенностью социальных коммуникаций является участие в процессе субъектов общественной деятельности, а также обратная связь для выработки общего или компромиссного взгляда на театральный продукт или театральную деятельность. Целевая аудитория данных коммуникаций — субъекты бизнес- и маркетинговых коммуникаций, к которым также присоединяются волонтеры, общественные организации, социальные сети (при особой роли блогеров).

4. *Личные коммуникации* — процесс межличностного одновременного закрытого взаимодействия субъектов коммуникации и их влияния друг на друга. Цель — установление доверительных отношений с официальными лицами, субъективное обсужде-

ние театральных событий. Данный вид коммуникаций дополняет бизнес-коммуникации с учредителями театра, государственными и международными организациями, спонсорами, меценатами, бизнес-партнерами, так как без лоббирования интересов театра трудно добиться расположения бизнеса и руководителей. Такие отношения часто основываются на родственных, дружеских взаимовыгодных связях, нередко на коррупционных, и это может приносить свои дивиденды, но коммуникации на такой основе рискованны.

Возможность и необходимость использования спектра различных коммуникаций сопровождаются определенными проблемами. Основные проблемы наблюдаются в области маркетинговых коммуникаций.

1. Отсутствие механизма изучения спроса и влияния зрителей на репертуарную политику — как изучают руководители театров спрос, может ли публика влиять на репертуарную политику театра и какими соображениями руководствуются менеджеры театров, формируя репертуарную политику? Понятно, что рыночные законы в искусстве напрямую не работают, перед дирекцией театров стоят не только коммерческие, но и гуманитарные, эстетические, культурные, часто образовательные цели, но, с другой стороны, институциональные изменения в деятельности организаций культуры требуют учета спроса и изучения конъюнктуры рынка на услуги культурно-зрелищных организаций в регионе. На что сегодня ориентируются руководители театров? Это зависит от статуса, истории, достижений театра и амбиций руководителей, чаще всего они ориентируются на новые постановки — мировые премьеры, бенефисы популярных и ведущих актеров, на баланс между постановками по пьесам классических и современных авторов, и т. д. Таким образом, слабым звеном является недостаточное использование мнения и эмоций зрителей в создании и продвижении культурного продукта.

2. Недопозиционирование или перепозиционирование спектаклей и программ на рынке, которые связаны с неверным выбором целевой аудитории и, как следствие, неточным и неэффективным выбором инструментов, носителей рекламы, нейминга (названий) спектаклей, времени продвижения и т. д.

3. Неудачный нейминг и ренейминг театров. Эффективность маркетинговых коммуникаций во многом зависит от фирменного стиля театров, который нуждается в обновлении, связанном с амбициями театров, завоеванием новых позиций на театральном поле, выходом на международные позиции. Наблюдается тенденция ренейминга и ребрендинга названий театров, которые хотят избавиться от советских сложных названий, отражающих географический и ведомственный статус, жанр, звание и пр. В российских театрах наблюдается тенденция к упрощению и более ярким формулировкам — «Мариинский театр», «Геликон-опера» и т. д., во многом вызванная ориентацией на западные названия театров («Ла скала», «Метрополитен опера» и др.), а также на российский опыт («Большой театр»). Но этот тренд не всегда приносит положительные изменения, что видно на примере Екатеринбургского театра оперы и балета. За последние 20 лет этот театр сменил несколько названий — Свердловский академический театр оперы и балета им. А. Луначарского, театр «Россия», Екатеринбургский государственный академический театр оперы и балета, а в феврале 2018 г. театр провел ребрендинг в соответствии со своими успехами и амбициями и стал называться «Урал Опера Балет», что вызвало неоднозначную оценку и специалистов, и зрителей.

4. Слабое использование постпродакшн-рекламы — интенсивные коммуникации с потенциальным зрителем осуществляются в допремьерный период согласно плану продвижения, в последующее время они возможны только в связи с большими событиями в жизни театра — гастролями, номинацией на театральные премии, юбилейными показами, государственными наградами и т. д., что затрагивает лишь немногие спектакли текущего репертуара.

5. Слабое или некомплексное использование CRM-системы (Customer Relationship Management «управление взаимоотношениями с клиентами») в театральных коммуникациях — это прикладное программное обеспечение для организаций, предназначенное для автоматизации коммуникаций с клиентами организации, которое включает сбор, хранение и анализ информации по зрителям, партнерам и т. д. Данная система успешно используется в коммерческих структурах, позволяя быть в постоянном общении со своей целевой

аудиторией. Для этого необходима лидогенерация — сбор контактной информации, добровольно предоставляемой клиентами для удобства их информирования. К сожалению, только в немногих учреждениях культуры создана CRM-система (в частности, в Свердловской государственной филармонии), чаще наблюдается отсутствие системности в использовании всех видов коммуникаций.

6. В содержании рекламных коммуникаций наблюдается акцент на информировании о дате премьер, авторах, постановочной группе, занятых актерах, редко о содержании спектакля, но практически не используются современные тренды рекламных коммуникаций — использование BTL-технологий, акцентирование на ценностях и эксклюзивности представлений.

В бизнес- и личных коммуникациях театра основная проблема заключается в непредсказуемости сменяемости власти, курирующей культуру, от которой зависит благосклонность и предпочтения, возможность лоббирования при наличии дружественных и иных связей при фандрайзинговой деятельности. Социальные коммуникации, при всей важности, открытости, массовости обсуждения театров и их продуктов, трансляции и ретрансляции мнений обладают существенным недостатком — безапелляционностью, безответственностью, часто непрофессионализмом суждений.

Общим недостатком всех видов коммуникаций является отсутствие или недостаточный уровень мониторинга и анализа эффективности коммуникаций, степени их воздействия на целевую аудиторию, отсутствие системности и взаимосвязи всех видов коммуникаций, а главное — в театрах не выработана коммуникационная стратегия в продвижении как театральных продуктов, так и самого театра, и ее взаимосвязи с экономическими и социальными показателями деятельности театра.

Внедрение комплексной системы коммуникаций в театральном менеджменте будет способствовать повышению социальной, маркетинговой, экономической эффективности деятельности театров. Это отразится на коммуникационном потенциале театра, позволит оптимально выстроить коммуникационную политику, направленную на формирование лояльности зрителей, улучшит его позиционирование на конкурентном рынке театрально-концертных услуг.

### Список использованной литературы

1. *Абрашкевичус Г. А.* Роль театральной коммуникации в современном культурном пространстве // Таврические студии. 2016. № 11 (25). С. 15–19.
2. *Етерскова А. В.* Управление репутацией театра и компоненты ее построения // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2015. № 5 (67). С. 180–184.
3. *Защепкина В. В.* Театр как особый тип коммуникации // Политематический сетевой электрон. науч. журн. Кубан. гос. аграр. ун-та. 2012. № 84. С. 983–992.
4. *Ноздренко Е. А.* Формирование актуального спроса на культурный досуг средствами рекламы // *ВВ: Проблемы общества и политики.* 2014. № 10. С. 81–100.
5. *Подбукцкая Е. В.* Коммуникация в современном театре // Дружининские чтения : сб. материалов XV Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. И. Б. Шуванова, В. П. Шувановой, С. А. Барановой, Ю. Э. Макаревной. Сочи : РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2016. С. 191–193.
6. *Рихновец А. А.* Управление маркетинговыми коммуникациями в учреждении культуры // История, политология, социология, философия: теоретические и практические аспекты : сб. ст. по материалам I–II междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2017. С. 43–49.
7. *Спивак В.* Деловые коммуникации: теория и практика. М. : Юрайт, 2016.
8. *Таратухтина Ю., Авдеева З.* Деловые и межкультурные коммуникации. М. : Юрайт, 2017.



## **ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ В СФЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКИХ УСЛУГ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА**

В статье анализируется перспектива развития въездного туризма на Урале с учетом тенденций развития мирового туризма и проблемы адекватного перевода культурных реалий для англоязычных туристов в рамках рекламных текстов, размещенных в интернет-пространстве.

**Ключевые слова:** туризм, достопримечательность, культурные реалии.

Трудно переоценить значение туризма в современном мире. Связанный с транспортной сетью, гостиничным хозяйством, социокультурной деятельностью, он становится одним из важнейших факторов развития региона. Однако, при обсуждении условий развития туризма нельзя обойти вниманием вопрос туристической привлекательности региона, понимаемой как «совокупность его объективных и субъективных характеристик, материальных и нематериальных факторов, влияющих на результаты туристической деятельности и определяющих положение региона для туристов и субъектов туристической деятельности, включающая в себя ресурсно-инфраструктурный потенциал туристической деятельности и социально-институциональные риски ее осуществления на данной территории» [4, с. 33].

Если говорить о развитии мирового туризма, то стоит обратиться к работе Н. В. Новичкова «Экономика туризма региона: основные особенности и тенденции». Среди основных тенденций, выделяемых Н. В. Новичковым, хотелось бы подробнее остановиться на двух основных. Во-первых, это увеличение доли индивидуального туризма,

что делает туристов более независимыми от массовых предложений, а туристические агентства получают возможность продвигать на рынок уникальный продукт, заведомо ориентированный на более узкую аудиторию. Об этом же говорит и И. В. Попова, отмечая, что «потребитель стал более избирателен в вопросах цены и качества услуг. Накопив туристский опыт, он ищет свежих впечатлений и удовольствий. Потенциальный турист подвержен влиянию моды, легко меняет свои симпатии, предпочтения, интересы, мотивы поведения на рынке. Сегодня любители путешествий не ограничиваются отдыхом на берегу теплого моря, а посещают атомные электростанции, покоряют Северный полюс, готовятся к полетам в космос» [2, с. 86]. Это изменение открывает новые перспективы перед многими регионами нашей страны, так как появляется возможность сделать объектом туристического интереса совершенно нетипичные достопримечательности. Достопримечательность в рамках данного исследования понимается как «некий объект на той или иной конкретной территории (не бывает абстрактных достопримечательностей или достопримечательностей вообще), имеющей существенные отличительные особенности в своем классе объектов, в силу чего данный объект может быть достоин внимания специалистов или широкой общественности (туристов, например)» [1, с. 112].

Во-вторых, это так называемый «Glocal» («Global»  $\cap$  «Local»), т. е. *«предложение уникального (локального) продукта на глобальном рынке»* [1, с. 109]. В данном случае говорится о том, что возрастает спрос на «локальную аутентичность». В работе «Туристические возможности Уральского региона» Т. К. Седова выделяет несколько особенностей, способных заинтересовать туристов.

Прежде всего, это Уральские горы. Их наличие обуславливает разнообразие географических и климатических зон и обилие памятников природы. Кроме того, они являются своеобразной границей между Европой и Азией, что также превращается в привлекательную туристическую достопримечательность. Следует добавить, что Урал интересен и как промышленный край, связанный с добычей и переработкой полезных ископаемых.

Далее, большой интерес представляет деревянная архитектура сел и малых городов. Особо отмечены «два уникальных музея

под открытым небом — музеи деревянного зодчества в Хохловке Пермской области и в Нижней Синячихе Свердловской области» [3, с. 110].

Наконец, промышленная архитектура крупных индустриальных центров также способна привлечь внимание туристов.

Разумеется, туристический потенциал Уральского региона не исчерпывается упомянутыми особенностями. Если обратить внимание на различные виды достопримечательностей, то становится ясно, что возможности развития туристических направлений на Урале практически безграничны. Так, Н. В. Новичков [1] выделяет следующие виды достопримечательностей.

1. Некий материальный объект, являющийся свидетелем события или современником личности.
2. Географические особенности региона.
3. Собрание артефактов (музей).
4. Архитектурный шедевр.
5. Действующая культурная институция.
6. Место сакрального значения.
7. Нематериальное культурное наследие (под этим может подразумеваться национальная кухня, характерные местные обряды и пр.).
8. Публичные пространства.
9. Местные традиции.
10. Производственные площадки.
11. Университеты.
12. События культурной жизни, носящие постоянный характер (например, фестивали).
13. Атракционы и тематические парки.
14. Уличное арт-пространство (стрит-арт).
15. Уникальные этносы (скорее имеются в виду даже не сохранившиеся коренные народы, но жизнь наших современников, представляющая потенциальный интерес для туристов).

Очевидно, что, ставя своей целью развитие туристической привлекательности и увеличение доли въездного туризма, нельзя не думать о рекламе и способах продвижения туристического продукта. Уже упомянутое выше увеличение доли индивидуального туризма обуславливает важность интернет-рекламы как наиболее

доступного способа получения информации. Здесь появляется важная лингвистическая проблема, так как возникает необходимость перевода рекламных текстов на английский язык с учетом местных реалий, отражающих суть предлагаемого экскурсионного продукта. Каким образом подается информация, какой вариант перевода используется в каждом конкретном случае, какими средствами создается образ региона — всё это важные проблемы, от решения которых во многом зависит успех его продвижения на туристическом рынке.

Поскольку «в каждом случае туристский имидж является основой туристского потенциала региона, определяющей его отличие от других территорий и обеспечивающей повышенный интерес со стороны туристов, инвесторов, органов власти» [5, с. 59], то сразу стоит оговорить, что в рамках данной статьи нас будет интересовать культурно-познавательный туризм как «комплексное явление, связанное с временным выездом граждан по территории своей страны и за ее пределы, знакомством с культурой и ее постижением, в результате которого личность формирует культурную компетентность, самосознание и культурное самоопределение в мировом пространстве» [7, с. 10].

Несмотря на важность наличия полной и качественной информации о регионе в интернет-пространстве, качество сопроводительных текстов и аннотаций к реализуемым туристическим продуктам остается невысоким даже на официальном сайте «Центра развития туризма Свердловской области» [6], который является подведомственным учреждением Министерства инвестиций и развития Свердловской области. Основные вопросы вызывает:

- неполнота информации. На некоторых направлениях объем сопроводительного текста на иностранном языке не позволяет сделать никаких выводов о сущности экскурсии (как, например, в экскурсии «Три монастыря Екатеринбурга», где англоязычная версия ограничивается простым перечислением), а на других (Верхотурье, природный парк «Оленьи ручьи») текст и вовсе отсутствует;

- низкое качество перевода. Для иллюстрации предлагается рассмотреть текст, написанный для описания маршрута «Красной линии»:

В июле проект Красная Линия Екатеринбурга первый раз выстав-  
лялся на Иннопроме — иногородние участники выставки примеряли  
идею Красной Линии для своих городов, и вперегонки с горожанами  
запасались буклетами с картой Красной Линии, покупали книжки —  
первые путеводители (там же на Иннопроме прошла их презентация).

In July, the Red Line project in Yekaterinburg for the first time exhibited  
at Innoprome — nonresident exhibitors tried on the idea of the Red Line  
for their cities, and with the townspeople vperagonki stocked with booklets  
card Red Line, bought the book — the first guide books (ibid. Innoprome  
passed on their presentation) [6].

Очевидно, что использование подобных текстов на официаль-  
ном уровне недопустимо;

— перевод культурных реалий. Так, при описании Невьянской  
наклонной башни получаем «Nevyanskaya tower» [6] вместо ожида-  
емой «Tower of Nevyansk», а русский писатель Дмитрий Наркисович  
Мамин-Сибиряк становится Dmitry Mamin-Siberian [6].

Таким образом, очевидно, что, несмотря на огромный потенциал  
въездного туризма в регионе, в этом направлении предстоит еще  
много работы. Одной из важных ее составляющих станет формиро-  
вание позитивного образа региона в интернет-пространстве, причем  
как для российских, так и для зарубежных туристов.

### Список использованной литературы

1. Новичков Н. В. Экономика туризма региона: основные особенности  
и тенденции // ARS ADMINISTRANDI. 2015. Т. 2. С. 105–120.
2. Попова И. В. Современные тенденции туристского спроса // Вестн.  
ДГТУ. 2009. Т. 9. № 2 (41). С. 78–87.
3. Седова Т. К. Туристические возможности Уральского региона // Вестн.  
Челяб. гос. ун-та. 2000. Т. 8. С. 109–111.
4. Славин В. В. Туристическая привлекательность региона: понятие,  
содержание, основные принципы формирования // Вопр. управления.  
2013. № 1. С. 30–39.
5. Сулова И. А. Сущность и проблемы формирования туристического  
имиджа региона // Сервис в России и за рубежом. 2012. № 6. С. 58–63.

6. Центр развития туризма Свердловской области — Путеводитель по Свердловской области — Туры [Электронный ресурс]. URL: <http://crt.gotoural.com/tours> (дата обращения: 17.10.2018).

7. Черненко В. А., Колпащикова Т. Ю. Развитие культурно-познавательного туризма в Северо-Западном федеральном округе Российской Федерации. СПб. : Изд-во СПбГУСЭ, 2012.

УДК 801.82+81'42–055.1+81'42–055.2

**Л. В. Зубова**  
ст. преп. УрФУ  
**А. В. Будкина**  
студент УрФУ  
Екатеринбург

## **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ МУЖСКОЙ И ЖЕНСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

В статье рассматривается функционирование гендерных различий и стереотипов, а также дается общее представление о термине «гендер» и его истории. Цель работы — рассмотреть, как отличается письменная речь мужчин и женщин в английском языке. Изучение разницы между текстами, авторами которых являются люди разных полов, выявляет стереотипы и традиции, которые отражают роль, место и функцию мужчин и женщин в обществе. Актуальность данной статьи определяется резким возрастанием внимания общества к гендерной проблематике и ростом числа феминистских движений.

**Ключевые слова:** гендерная асимметрия; гипотеза лингвистической относительности; взаимоотношение языка и гендера; коммуникативное поведение полов; влияние феминизма на язык; речевое поведение; гендерные стереотипы.

Начало нового этапа движения женщин по борьбе за свои права в 1966 г. было вызвано созданием «Национальной организации

© Зубова Л. В., Будкина А. В., 2019

женщин в США» и выпуском в 1953 г. книги Бетти Фридан «Загадка женственности». Основным понятием в новом, современном феминистском взгляде на социум стало понятие гендера. Различение понятий «гендер» и «пол» поставило под сомнение уже существующие представления о «биологии как судьбе» и благодаря этому существенно расширились горизонты гуманитарных, а в особенности социальных наук, которые начали изучать области, ранее не затронутые данными науками.

Понятие «гендер» было введено в профессиональный язык социологов американским историком и феминисткой Джоан Скотт в середине 1980-х гг. [2]. Термин «гендер» (*gender*) делает упор на особенности мужчин и женщин, которые возникают у них в результате их общественной деятельности, в отличие от термина «пол», который означает только биологические различия, и термина «род», обозначающего грамматическую разницу. Лингвисты заинтересовались темой взаимодействия языка с полом в 60-е гг. XX в., почти одновременно с появлением вышеупомянутой «Национальной организации женщин в США». Вместе с этим в языкознании появились новые направления — социолингвистика, прагматика, психолингвистика и теория дискурса и коммуникации.

Итак, при изучении особенностей мужского и женского вербального поведения, а также взаимоотношения языка и гендера можно выделить три магистральных подхода [2].

1. Чисто гендерный подход трактует только социальную природу мужского и женского языков и нацелен на выявление тех семантических различий, которые можно объяснить особенностями перераспределения социальной власти в обществе. Теоретическую основу такого подхода составили концепция власти М. Фуко и социологическая концепция гендеризма И. Гоффмана.

2. Второй подход научно редуцирует «женский» и «мужской» язык до особенностей языкового поведения женщины и мужчины. Здесь статистические показатели или определение средних параметров имеют основополагающую значимость и составляют каркас для построения психолингвистических теорий (которые в той или иной мере отражают реально существующие связи лексических единиц в лексической памяти человека).

3. Третий подход делает упор на когнитивном аспекте этих различий [8].

Язык был обвинен в сексизме из-за большого количества мужских форм в нем, в качестве примера можно привести совпадение понятий «человек» и «мужчина» (англ. *man* и *man*). Женщины предложили во многом изменить язык, в основе новшеств лежала гипотеза лингвистической относительности Сепира — Уорфа: «Язык структурирует и направляет мышление, поэтому сознание человека в значительной мере определяется особенностями языка» [3].

На данный момент в гендерной лингвистике исследуются оба пола [7]. Гендер — один из параметров социальной идентичности. В современном обществе все социальные институты признают различия между мужчиной и женщиной. Именно так появились представления о мужественности и женственности, которые зафиксированы в языке.

В гендерной лингвистике существует термин «гендерная асимметрия» — неравномерная представленность в языке лиц разного пола [5], который стал ядром исследований феминистской лингвистики. Исследование гендерных асимметрий языка способствовало и более глубокому изучению, а в некоторых случаях и пересмотру словообразовательной и номинативной систем языка.

Также можно выделить множество гендерных стереотипов — упрощенных и заостренных представлений о свойствах и качествах лиц того или иного пола, присущих тому времени, которые можно проиллюстрировать цитатами из словаря «The Advanced Learner's Dictionary of Current English» A. S. Hornby, издание которого было выпущено до возникновения феминистского движения в 1958 г.: «Politeness is an attribute of a gentleman» [17, p. 646] или же «Every woman should learn to cook» [17, p. 990].

Рассматривая отличия мужского языка от женского, авторы статьи исследовали около 20 000 знаков методом сплошной выборки в наиболее популярных журналах как в России, так и на территории других стран — «Cosmopolitan» и «Men's Health». Данный выбор был обоснован тем, что в женском журнале редакторы и авторы статьи исключительно женщины, а в мужском — только мужчины.



Следовательно, это поможет наиболее ярко проиллюстрировать отличия мужской речи и женской [6; 13].

В начале исследования важно определиться с тематикой рассматриваемых изданий. Путешествия, новости знаменитостей, мода и отношения с мужчинами — основные темы статей в «Cosmo». Именно этим «Cosmopolitan» отличается от прочих женских журналов. В основном, его целевая аудитория не зрелые женщины, уже устроившие свою жизнь, а молодые девушки и подростки, которые только занимаются ее организацией. Все вышеперечисленные темы могут заинтересовать формирующуюся женщину. Статьи на такие темы выходят в каждом номере. Исходя из этого, можно сделать вывод, что девушек в большей степени интересует уход за собой и комфорт [1].

Также из названий статей, вынесенных на обложку, легко можно понять суть, например: «23 Best Sunscreens You're not Using but Should» [15]. Из названия статьи становится сразу предельно ясно, что речь пойдет о солнцезащитных средствах и их свойствах. В мужских журналах наоборот нет строгой рубрикации. Существует ряд постоянных рубрик, а остальные статьи обусловлены только темой выпуска. Из этого следует, что мужчин гораздо больше интересуют события внешнего мира, чем самоанализ и собственный комфорт [1].

В результате анализа данных изданий было выяснено, что мужская и женская речь отличаются на трех уровнях: лексическом, стилистическом и синтаксическом. На лексическом уровне женщины чаще используют аффективную лексику, которая наиболее точно передает их эмоции, чувства и переживания. В женской речи также отмечается использование вводных слов, определений, модальных конструкций, которые выражают предположительность и неопределенность [9].

In a recent post in the /r/MakeupAddiction subreddit, user hey\_im\_allison revealed the *brilliant* way she dries her brushes after giving them a good cleaning, and not only will it prolong the life of your favorite makeup tools, but it also looks *pretty* fun to put together [20].

*Luckily*, Powassan virus is extremely rare. Only 75 cases have been reported to the Centers for Disease Control and Prevention over the past decade, clustered in the Northeast and the Midwest [16].

Женским журналам присущи нормативность и литературность языка. В женской речи реже встречаются неологизмы и термины — они употребляются, когда без них невозможно описать какое-либо явление. Научная лекция применяется, чтобы сделать статью более убедительной.

The risk is highest during late spring, early summer, and mid-fall, and you can show symptoms from a week to a month after being bitten. Ten percent of cases are fatal, and 50 percent of cases result in permanent *neurological damage*, because *the virus causes inflammation in the brain* [16].

В отличие от женской, в мужской речи отмечается использование огромного количества лексики из разных областей знаний, абстрактных существительных, вводных слов со значением констатации, а также употребление сниженной и бранной лексики, что не допускается в женских изданиях. Кроме того, мужчины используют множество терминов и легко оперируют новыми словами — зачастую это имеет цель поставить читателя в неловкое положение из-за незнания употребленного слова.

There's more than one reason to envy your boss. Research from Northwestern University found workers by windows enjoyed an extra 46 minutes sleep a night, were four times as physically active and had 35 % more energy during the workday. It's an excuse to go talk to that window-adjacent new marketing assistant, at least [14].

Отношение автора к предмету говорения проявляется или через контекст, или путем использования слов с заданной ироничной семантикой.

Sitting down at 9 am to an unstructured slog is enough to turn off even the most dedicated employee (you, obviously) [19].

На стилистическом уровне женская речь использует больше форм вежливости и смягчения, встречается множество утверждений в форме вопросов. Женское речевое поведение склонно к употреблению стилистически более высоких форм, клише, книжной лексики, оценочных высказываний. Женским текстам присуща большая образность речи при описании чувств и крайне эмоциональная окраска речи в целом.

It's worth noting that using the back of your hand or an actual palette to blend your makeup is probably just as effective and way more sanitary — but to each their own [22].

Что касается тропов, то лидера по их употреблению определить трудно, так как само использование средств выразительности является одной из характеристик публицистического стиля. Однако в мужских журналах в основном используются метафоры и ирония, тогда как в женских журналах к ним добавляются сравнения.

Birthdays, anniversaries, monthly date nights... your calendar is littered with trapdoors to the doghouse. But while a rushed bouquet of garage forecourt flowers might get you back outside once or twice, regularly hitting the gym can eliminate the issue entirely [14].

Но стоит отметить, что если сравнения и используются в мужском издании, то они гораздо интереснее, чем в «Cosmo». Это объясняется большей дозволенностью и авторской свободой. Например, в «Men's Health» нет никаких ограничений в использовании лексики и выборе темы номера и статей. Авторы объясняют это тем, что в мужской компании они могут не стесняться в выражениях и говорить первое, что приходит в голову. В женском журнале авторы всегда заботятся о своей потенциальной аудитории и боятся их задеть или же быть неправильно понятыми [10]. Стереотип мужского поведения предполагает, что мужчина должен тщательно скрывать эмоции и чувства от окружающих. Даже в рубрике про отношения чувства скрываются под маской иронии и цинизма.

Огромное количество восклицательных предложений на синтаксическом уровне связывается с эмоциональностью и экспрессивностью женской речи. Но их количество в мужском и женском журнале не слишком отличается. Мужские тексты так же экспрессивны. В основном это связано с особенностями публицистического стиля и издания, но может объясняться и особенностями психологии пишущего мужчины. Авторы и редакторы журнала — творческие натуры, которые улавливают настроение всех своих героев, а также событий, которые они описывают, именно поэтому без экспрессии в мужских изданиях не обойтись.

“While I’m washing them I set them down on a towel while I finish washing the others, then I take the time to hang them!” hey\_im\_allison explains. Redditor sables adds, “I give mine several good shakes in the shower to expel excess water before hanging them up. They never drip” [20].

Как уже было сказано, женщины чаще используют вводные конструкции, которые выражают неуверенность и неопределенность.

In fact, speaking your truth may even strengthen some of your workplace relationships, reduce your stress and frustrations, and make you a more productive and confident employee [22].

Также женская речь предполагает частое использование конструкций «наречие + наречие».

Among women who were tracked for 13 years, those who ate moderate levels of chocolate regularly were actually less likely to develop type-2 diabetes than women who ate it less than once a month [21].

Мужчины используют большое количество повелительных предложений, которые выражают побуждение к действию с целью выполнения желаний, приказаний, просьб, разрешений и советов пишущего. Отличительной чертой мужского синтаксиса так же, как и женского, являются вводные конструкции. Кроме того, мужчины чаще используют сложноподчиненную связь и придаточные

времени, места и цели. Обилие отсылок к чужому мнению является результатом мужского стремления к точности и достоверности. Ссылки на авторитетные источники появляются в каждой статье — в примере лишь их малая часть. Редакция журнала прибегает к помощи специалистов не только для создания статей, но и для ответов на вопросы читателей. Данная тактика вызывает доверие к статьям и журналу в целом.

If half your day's spent battling your in-tray, it's time to streamline your filing system. Split your work into two files, says communications consultant Caroline Black. Unfinished work goes in one, completed in the other. If you ever find more than one piece of work on your desk, immediately dispatch to the appropriate box to save 45 minutes paper-ruffling every day [18].

Таким образом, ранее совпадение разных социальных гендерных ролей казалось угрозой для традиционных устоев и жесткой иерархической модели. Это казалось отклонением от нормы, однако современная жизнь изменила взаимоотношения между полами и их роли в социуме.

Многие гендерные стереотипы оказались сломаны, например, изменилось отношение к функциям, которые были закреплены за мужчиной и женщиной. При проведении данного исследования, авторами было выяснено, что некоторые различия и сходства письменной речи мужчин и женщин все же оправдывают некоторые стереотипы, но поскольку гендерная лингвистика еще довольно молодая наука — изучение данной темы является весьма перспективным.

### **Список использованной литературы**

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб. : Олма-Пресс Инвест, 2004.
2. Блохина Н. А. Понятие Гендера: становление, основные концепции и представления // Летняя школа «Общество и гендер». 2003.
3. Боас Ф., Сенир Э., Уорф Б. Гипотеза лингвистической относительности [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru> (дата обращения: 10.10.2018).

4. Гендер [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 10.10.2018).

5. Гендерная асимметрия в языке [Электронный ресурс]. URL: [http://gender.academic.ru/272/Гендерная\\_асимметрия\\_в\\_языке](http://gender.academic.ru/272/Гендерная_асимметрия_в_языке) (дата обращения: 10.10.2018).

6. Гендерные особенности мужских и женских журналов. Раунд первый [Электронный ресурс]. URL: <https://mensby.com/women/relations/1137-male-feminine-magazine?start=3> (дата обращения: 10.10.2018).

7. Кирилина А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филол. науки. 2003. № 5. С. 51–56.

8. Кирилина А., Томская М. Лингвистические гендерные исследования // Отеч. записки. 2005. № 2 (23). С. 112–132.

9. Плунгян В. А. Почему языки такие разные? М. : АСТ-Пресс Книга, 2010.

10. Пушкарева Н. Л. Женщина, история, гендер [Электронный ресурс]. URL: <http://pushkareva.narod.ru/index-main.htm> (дата обращения: 10.10.2018).

11. Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://a-z-gender.net/gender.html> (дата обращения: 10.10.2018).

12. Супрун О. А. Гендерные аспекты в рекламном тексте [Электронный ресурс]. URL: [http://archvuz.ru/2005\\_2/49](http://archvuz.ru/2005_2/49) (дата обращения: 10.10.2018).

13. Шатова А. О. Гендерные особенности мужских и женских журналов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yspu.yar.ru> (дата обращения: 10.10.2018).

14. 17 Ways to Boost Your Productivity [Электронный ресурс] // Men's Health. 2017. May 4. URL: <https://www.menshealth.com/uk/health/a756360/17-ways-to-boost-your-monday-productivity/> (дата обращения: 10.10.2018).

15. Buckleitner K. 23 Best Sunscreens You're Not Using but should [Электронный ресурс] // Cosmopolitan. 2017. April 29. URL: <https://cosmo.com/issue/april-2017> (дата обращения: 10.10.2018).

16. Friedman M. Rare Virus That's Worse Than Lyme Disease Is Being Spread by Ticks [Электронный ресурс] // Cosmopolitan. 2017. May 4. URL: <https://www.cosmo.com/issue/may-2017> (дата обращения: 10.10.2018).

17. Hornby A. S. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford : Oxford Univ. Press, 1963.

18. *Lane E.* 5 Surprising Benefits of Exercise [Электронный ресурс] // Men's Health. 2017. April 27. URL: <https://www.menshealth.com/health/Surprising-Benefits-of-Exercise> (дата обращения: 10.10.2018).

19. *Mei G.* People Are Now Using iPhones to Blend Their Makeup [Электронный ресурс] // Cosmopolitan. 2017. May 4. URL: <https://www.cosmo.com/issue/may-2017> (дата обращения: 10.10.2018).

20. *Mei G.* This Is the Best Hack for Drying Your Makeup Brushes [Электронный ресурс] // Cosmopolitan. 2017. May 4. URL: <https://www.cosmo.com/issue/may-2017> (дата обращения: 10.10.2018).

21. *Narins E.* 8 Damn Good Reasons to Eat All the Chocolate [Электронный ресурс] // Cosmopolitan. 2017. May 16. URL: <https://www.cosmo.com/issue/may-2017> (дата обращения: 10.10.2018).

22. *Taylor S. Christensen* [Электронный ресурс] // Cosmopolitan. 2017. May 19. URL: <https://www.cosmo.com/issue/may-2017> (дата обращения: 10.10.2018).

# СОДЕРЖАНИЕ

## 1. ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО И УНИВЕРСИТЕТСКОЕ СООБЩЕСТВО

Гудова М. Ю.

Диалог культур в эпоху постграмотности:  
коммуникационно-образовательное пространство  
современного университета.....3

Wernicke M.

Creating Multilingual Spaces in Monoglossic Language Education.....12

Гузикова М. О., Петрова Д. С.

Трансязычие как языковая политика университета:  
возможности и ограничения.....21

Рубцова Е. В.

*Кросс- или поли-?* О моделях культурного интеллекта.....33

Победаш Д. И.

Развитие преподавания языков американских индейцев  
в вузах США.....37

Гальегос Рубио И., Кудрин Е. И.

Полилингвизм в образовательном пространстве  
многонационального государства  
(на примере Испании и Мексики).....43

Кочева О. Л.

Новый культурный ландшафт университета:  
поиск взаимодействия.....48

Юань Мэнмэн, Ли Шэннань

Проблема полилингвизма педагогического сообщества.....54



<b>Golousova E. S.</b>	
Being a Teacher in Cross-Cultural Environment.....	61
<b>Shi Lin</b>	
Language Diversity and Verbal Complexity.....	68
<b>Шутин Ч.</b>	
Овладение вторым языком в поликультурных регионах.....	75
<b>Ryabkova G.</b>	
First Steps in Blended Learning as a Method of Foreign Language Study at Ural Federal University.....	82
<b>Forteza Fernandez R. F.</b>	
Explorations in Russian Academic Writing for Graduates. Syntax for Meaning Making: a Case Study.....	85
<b>Ху Хуань</b>	
Проблемы преподавания иностранных языков в классическом университете.....	94
<b>Гришина Е. В., Кондюрина И. М., Бушуева Е. Л.</b>	
Организация поликультурного взаимодействия курсантов в воспитательном пространстве вуза противопожарной безопасности.....	99
<b>Олейник И. П., Степанов В. В., Степанова О. С.</b>	
Особенности обучения иностранных студентов русскому языку и истории в аграрном вузе.....	109
<b>Би Ч.</b>	
Тексты о Китае и китайцах как материал для чтения на уроках РКИ.....	116
<b>Сулейменова А.</b>	
Полилингвизм языковой картины мира современных казахстанских школьников.....	121
<b>Лисовец И. М.</b>	
Искусство онлайн в курсах гуманитарного цикла в коммуникационно-образовательном пространстве современного университета.....	127
<b>Филиппова М. В., Юрлова С. В.</b>	
Проблемы коммуникации в онлайн-образовании.....	136
<b>Лю Чэнчэн</b>	
Аудиовизуальный курс русского языка в китайских вузах в эпоху постграмотности: вызов и перспектива.....	140

<b>Ilinykh V. A.</b>	
The Role of “Instagram” in the Educational Process of 11 <sup>th</sup> Form Secondary School Pupils.....	146
<b>Елисейкина М. И.</b>	
Языковая аттриция в контексте искусственной билингвальной среды.....	151

## 2. ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ И ПОЛИЛИНГВИЗМ В МЕДИЙНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЕ

<b>Эйнгорн Н. К.</b>	
Поликультурность этической и моральной грамотности.....	163
<b>Симбирцева Н. А.</b>	
Орлан, оливки и... межкультурный диалог.....	169
<b>Курумчина А. Э.</b>	
Поликультурность всемирных выставок в контексте политической власти.....	176
<b>Кочухова Е. С.</b>	
Разъясняет, вдохновляет, учит новому: посетитель глазами медиаторов.....	181
<b>Головнева Е. В.</b>	
Фотография как метод визуального исследования традиционных этнических сообществ (на примере творчества В. К. Арсеньева).....	188
<b>Темлякова А. С.</b>	
Кинореальность фильмов А. Звягинцева.....	193
<b>Смирнова Т. Н.</b>	
Проблема музыкального интеллекта: критическое осмысление теории Г. Гарднера и музыкальная практика С. Губайдулиной.....	201
<b>Нехаева И. Н.</b>	
Концепт «Опыт языка» в лингвистическом пространстве постграмотности (на примере творчества Виктора Цоя).....	207
<b>Глазкова Д. Д., Рассказова Т. П.</b>	
Популярная музыка в эпоху постграмотности как отражение картины мира современной молодежи.....	213
<b>Куликова М. Н.</b>	
Жанровое своеобразие театральной интернет-рекламы (на примере социальной сети «ВКонтакте»).....	219

**Ташланова Д. Е., Почтарёва О. В.**

Прецедентные феномены в жанре интервью  
(на примере видеоблога Ю. Дудя)..... 225

**Худoley Н. В.**

Чтение 2.0, или Художественный текст в современной культуре  
(на материале интервью населения Красноярского края)..... 233

**Пушкарева Ю. Е.**

Рецепция и осмысление итальянской живописи  
в травелогах С. П. Шевырёва в аспекте диалога культур..... 239

**Хромова Е. О.**

Полилингвальность в современном литературном дискурсе..... 246

**Язовская О. В.**

Субкультура отаку как поликультурный феномен..... 253

**Сухов А. А.**

Поликультурное пространство виртуального мира  
«Total War: Medieval II»..... 259

**Данешяншахрбаф Х. М.**

Комплексная семантика и ее связь с действительностью  
(на материале спортивной лексики)..... 268

**Аликперов И. М., Ахьямова И. А.**

Полифония коммуникационных трендов в современном театре:  
проблемы и возможности..... 272

**Тычкина В. М., Илюшкина М. Ю.**

Интернет-коммуникация в сфере туристических услуг  
Уральского региона..... 279

**Зубова Л. В., Будкина А. В.**

Гендерные различия мужской и женской письменной речи..... 284

*Научное издание*

ПОЛИЛИНГВИЗМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ  
В КОММУНИКАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА  
В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ:  
НАКОПЛЕННЫЙ ОПЫТ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Международная научно-практическая конференция  
(Екатеринбург, УрФУ, 16–17 ноября 2018 г.)

Сборник статей

Под научной редакцией  
М. Ю. Гудовой, М. О. Гузиковой, Е. В. Рубцовой

Редактор *А. А. Макарова*  
Корректор *А. А. Макарова*  
Компьютерная верстка *В. К. Матвеев*

Подписано в печать 19.02.2019. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 18,07. Уч.-изд. л. 16,09.

Гарнитура Minion Pro.

Бумага офсетная. Тираж 100 экз. Заказ № 71.

Издательство Уральского университета  
620000, Екатеринбург-83, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ

620000, Екатеринбург-83, ул. Тургенева, 4

Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-90-13, 358-93-22, 350-58-20

Факс: +7 (343) 358-93-06

E-mail: [press-urfu@mail.ru](mailto:press-urfu@mail.ru)

<http://print.urfu.ru>



